

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaalialan koulutusohjelma / kasvatus- ja perhetyö

Jenni Okkeri

KASVUN KANSIOT KOTKAN PÄIVÄHOIDOSSA

Opinnäytetyö 2012

TIIVISTELMÄ

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

Sosiaaliai

JENNI OKKERI

Opinnäytetyö

Työn ohjaaja

Toimeksiantaja

Toukokuu 2012

Avainsanat

Kasvun kansiot Kotkan päivähoidossa

54 sivua + 5 liitesivua

Lehtori Virve Remes

Kotkan kaupunki

dokumentointi, osallisuus, portfolio, varhaiskasvatus

Opinnäytetyön tavoitteena oli tutkia, mitä lasten kanssa varhaiskasvatuksessa koottavat kasvun kansiot sisältävät Kotkan kaupungin päivähoidossa. Samalla haluttiin selvittää, miten kansiot voivat olla tukemassa lapsen osallisuutta sekä miten kasvattaja voi käyttää kasvun kansiota pedagogisen suunnittelun apuna. Kasvun kansioiden kokoamisen taustalla on portfolioajattelu, joka perustuu sosiokonstruktivistiseen kasvatuskäsitykseen. Aihetta on lähestytty dokumentointia ja osallisuutta käsittelevän teorian tiedon ja niitä käsittelevien aikaisempien tutkimusten pohjalta. Tutkimuksen taustalla on tarve saada tietoa lasten toiminnan dokumentoinnin toteutumisesta varhaiskasvatuksessa, sen edelleen kehittämiseksi.

Kasvun kansioiden sisällöstä on saatu tietoa systemaattisen havainnoinnin avulla. Tutkimusaineisto koottiin lukemalla 94 kasvun kansiota yhdeksässä eri päiväkodissa ja luokittelemalla kansioissa olleet dokumentit. Tutkimus on pääasiassa määrällinen, mutta siinä on myös laadullisen tutkimuksen piirteitä. Tutkimusmenetelmänä oli määrällinen sisällönanalyysi. Aineisto analysoitiin tutkimuksessa muodostuneen luokitusrungon avulla.

Tutkimuksen perusteella on yleistettävissä, mitä kansioihin kerätään. Se, millaisiksi kansiot lopulta eri päiväkotiryhmissä muodostuvat, vaihtelee kuitenkin paljon. Kansioiden kokoaminen ja käyttö tarjoavat mahdollisuuksia tukea lapsen osallisuuden kokemusta. Niitä voidaan käyttää myös havainnoinnin välineenä ja sitä kautta pedagogisen suunnittelun apuna.

ABSTRACT

KYMENLAAKSO UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Bachelor of Social Services / Social Care

OKKERI, JENNI

Children's Portfolios in Daycare in the City of Kotka

Bachelor's Thesis

54 pages + 5 pages of appendices

Supervisor

Virve Remes, senior lecturer

Commissioned by

City of Kotka

May 2012

Keywords

documentation, early childhood education, participation, portfolio

The aim of the Bachelor's thesis was to determine what children's portfolios contain in early childhood education in the city of Kotka. Another goal was to examine how the portfolios can support a child's participation, and how educators can use them as help in pedagogical planning. In the background of assembling the children's portfolios is portfolio thinking, which is based on the socio-constructivist model of education. The topic has been approached through theory and previous research about documentation and children's participation. The starting point was to find out how children's daily activities are documented in early childhood education, so as to develop the documentation further.

The information about the contents of the portfolios was investigated by systematic observation. The research data was collected by reading 94 portfolios in nine different day care centers and by classifying all of the documents. The study was mainly quantitative but it also has qualitative features. The research method was quantitative content analysis and the material was analyzed using a classification framework that was composed during the study.

The results show that it can be generalized what is put into the portfolios. However, it varies a lot what the portfolios eventually contain. To collect and to use the portfolios can offer opportunities to support the child's experience of participation. The portfolios can also be used as an implement of observing a child, which is useful for pedagogical planning.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO	6
2	LASTEN TOIMINNAN DOKUMENTOINTI VARHAISKASVATUKSESSA	7
	2.1 Dokumentoinnin erilaisia lähtökohtia ja tapoja	7
	2.1.1 Dokumentointia ohjaavia asiakirjoja	8
	2.1.2 Aikuinen dokumentoimassa lasta	9
	2.2 Aikaisempia tutkimuksia dokumentoinnista varhaiskasvatuksessa	11
	2.3 Portfolio	12
	2.4 Lapsen portfolio eli kasvun kansio	14
	2.4.1 Raportoiva dokumentointi	17
	2.4.2 Pedagoginen dokumentointi	18
	2.5 Kasvun kansio arvioinnin ja suunnittelun kannalta	19
3	LAPSEN OSALLISUUS	21
	3.1 Osallisuus lapsen oikeutena	21
	3.2 Osallisuuden määritelmiä	23
	3.2.1 Hartin osallisuuden tikapuut	24
	3.2.2 Shierin malli osallisuudesta	25
	3.3 Lapsen osallisuuden toteutuminen päivähoitossa	28
	3.4 Sadutusmenetelmä	30
	3.5 Kasvun kansio tukemassa lapsen osallisuutta	32
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	33
	4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	33
	4.2 Tutkimusmenetelmä	34
	4.3 Luokittelu	34
	4.4 Aineiston kerääminen	38
	4.5 Tutkimuksen eettiset kysymykset	39

5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	40
5.1	Aikuisen tuottama sisältö	41
5.2	Lapsen tuottama sisältö	43
5.3	Lapsen ja aikuisen yhdessä tuottama sisältö	45
6	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	46
7	KASVATTAJIEN AJATUKSIA KANSIOISTA SEKÄ JATKOTUTKIMUSAIHEITA	50
	LÄHTEET	51
	LIITTEET	

Liite 1. Kirje päiväkodin johtajalle

Liite 2. Lupakysely vanhemmille

Liite 3. Luokitusrunko

Liite 4. Taulukko 1: kansioissa olleet dokumentit

1 JOHDANTO

Kun minulle ehdotettiin kasvun kansioita aiheeksi opinnäytetyöhöni, pidin sitä mielenkiintoisena aiheena. Ajattelin sen kuitenkin olevan hiukan sivussa varhaiskasvatuksen perustehtävistä: hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta. Kun ryhdyin työhön ja tutustuin paremmin aiheeseen, huomasin sen kuitenkin liittyvän suoraan hyvin keskeisiin asioihin. Kasvun kansioihin tapahtuvalla dokumentoinnilla on yhteys havainnointiin, suunnitteluun ja vuorovaikutukseen, sekä lapsen osallisuuden kokemuksiin ja identiteetin kehittymiseen. Dokumentointi on yhteydessä myös oman itsensä tarkasteluun ja sen kautta oppimiseen, niin lapsen kuin kasvattajankin kohdalla. Myös lasten osallisuuden huomioiminen on päivähoidossa alue, johon kasvattajien odotetaan kiinnittävän huomioita. Dokumentoinnin ja osallisuuden välille on helposti löydettävissä yhteys, joten tähän opinnäytetyön tuntui luontevalta liittää dokumentoinnin lisäksi myös lasten osallisuuden näkökulma.

Päiväkodeissa tapaamani lapset puhuivat omista kansioistaan ylpeydellä, mutta olivat kiinnostuneita myös toistensa kansioista. Mielestäni se vahvistaa aihetta koskevasta kirjallisuudesta saamaani kuvaa siitä, että kansiot todella voivat olla lapsen oppimista, itsetuntoa ja osallisuutta edistävä asia. Kasvun kansiot näyttäisivätkin sisältävän monia mahdollisuuksia kehittää varhaiskasvatuksessa tehtävää työtä edelleen. Kootaanpa kansioita päiväkotien ryhmissä millä tavalla tahansa, jokainen kansio on ainutkertainen, oma arvokas kokonaisuutensa. Minulle niiden lukeminen tuotti iloa ja mielihyvää. Päästessäni päiväkodeissa lasten kanssa vuorovaikutukseen tuntuivat lapsetkin pitävän siitä, että joku oli kiinnostunut heidän kansioistaan.

Varhaiskasvatuksessa kaikki tuntuu olevan tärkeää ja vaatii jatkuvaa suorittamista, joskus kiireen ja vähäisten resurssien paineessa. Dokumentointi on silloin helposti ensimmäisiä asioita joka jää vähemmälle huomiolle. Toivoisinkin, että lasten kasvun kansiot eivät edustaisi lisäsuorittamista kaiken muun päälle, vaan voisivat olla sille vastapaino. Voisivatko ne olla myös ilon lähde, joiden ääreen voi pysähtyä nauttimaan omista onnistumisista, ja nähdä samalla sekä aikuisten että lasten oppimisen ja kasvun tietä niin taakse kuin eteenpäinkin? Yhtenä tavoitteena työssäni olen pitänyt myös sitä, että opinnäytetyöprosessi voisi samalla hyödyttää päivähoidon kenttää synnyttämällä keskustelua dokumentoinnin merkityksestä ja mahdollisuuksista. Toivon, että valmis raportti tarjoaa lisätietoa aiheesta kiinnostuneille.

2 LASTEN TOIMINNAN DOKUMENTOINTI VARHAISKASVATUKSESSA

Tässä luvussa kerron, miten dokumentointia varhaiskasvatuksessa toteutetaan ja mitkä asiakirjat sitä ohjaavat. Kuvaan lyhyesti myös varhaiskasvatuksen dokumentointiin liittyviä aikaisempia tutkimuksia ja portfolioiden tuloa osaksi suomalaista varhaiskasvatusta. Pääasiassa keskityn kertomaan, mitä ovat lasten omat portfoliot eli kasvun kansiot. Kuvaan miten monia merkityksiä ja mahdollisuuksia niihin liittyy, niin lasten kuin kasvattajienkin kannalta.

2.1 Dokumentoinnin erilaisia lähtökohtia ja tapoja

Varhaiskasvatuksessa toteutetaan hyvin monenlaista dokumentointia. Se voi liittyä talouteen, hallinnointiin ja arkistointiin, tai se voi olla lasten päivittäisten läsnäolojen kirjaamista. Dokumentoinnissa on kuitenkin aina kyse jonkin todellisen asian mahdollisimman tarkasta kuvaamisesta. Dokumentointi ei ole kertaluontoista, vaan se on koko ajan jatkuva prosessi, johon kuuluu myös muutosten huomioiminen. Pelkkä tiedon kirjaaminen ei vielä palvele mitään tarkoitusta, vaan dokumentoinnilla on aina oltava myös jokin tavoite. Dokumentoinnin merkitys on tiedon keräämisessä käytettäväksi johonkin, jotta sitä voidaan tulkita ja hyödyntää. (Kääriäinen, Leinonen & Metsäranta, 2006, 41.)

Dokumentoinnin kirjo on laaja. Se voi olla kirjallista, kuten muistiinpanot, toimintakertomukset, testit, kirjeet, tiedotteet tai lasta koskeva haastattelu tai sadutus. Se voi olla kuvallista, kuten lapsista ja toiminnasta otetut valokuvat tai lasten tekemät piirustukset. Myös äänittämällä tai videoimalla voi dokumentoida lasten tai kasvattajien toimintaa. Joissakin päiväkodeissa voi olla käytössä myös sähköisiä dokumentointitapoja, esim. lapsen sähköinen portfolio tai ”reissuvihko”. Kaikilla näillä dokumenteilla on kuitenkin oltava jokin käyttötarkoitus.

Kati Rintakorpi (2010, 9) perustelee omassa tutkimuksessaan dokumentoinnin tärkeyttä toteamalla, että dokumentoinnin avulla varhaiskasvattajat voivat tehdä lapsuutta ja lasten tapaa oppia, ajatella, tuntea ja toimia näkyväksi yhteiskunnassa. Dokumentoinnin avulla voidaan lisätä inhimillistä ymmärrystä yhteiskunnallista lapsuutta kohtaan tuoden esille lasten rikkaus, mutta myös tarvitsevuus. Hän myös viittaa Carlina Rinaldiin, joka vuonna 1998 on esittänyt, että päiväkodit ovat osa yhteiskuntaa ja varhais-

kasvattajilla on sekä oikeus että velvollisuus tehdä lasten kulttuuria ja pedagogiikkaa näkyväksi, tarkoituksenaan saada aikaan keskustelua yhteiskunnassa.

Lasten toiminnan dokumentoinnin motiiveihin ja käytäntöihin tuntuvat vaikuttavan kasvattajien filosofinen ja pedagoginen käsitys lapsesta, oppimisesta ja opettamisesta. Tärkeä vaikuttaja on myös aikuisten mahdollisuus reflektiiviseen työskentelyyn ja kunta- ja yhteiskuntatason resursointi. Dokumentointi voidaan liittää lapsilähtöiseen, postmoderniin ja konstruktivistiseen käsitykseen kasvusta ja oppimisesta, mutta siihen ei kuitenkaan ole olemassa yksinkertaisia määritelmiä tai ”käyttöohjeita”. (Rintakorpi 2010, 25.)

2.1.1 Dokumentointia ohjaavia asiakirjoja

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on asiakirja, joka ohjaa valtakunnallisesti varhaiskasvatuksen toteutumista. Siinä dokumentointia ei ole nostettu esiin omana aiheenaan, mutta yksittäisten mainintojen kautta se ohjaa dokumentointiin antaen sille myös joitakin tavoitteita. Siinä puhutaan dokumentoinnista kehittämistyön edellytyksenä, kasvattajan tehtävänä ja lapsen taiteellisen kokemisen ja ilmaisemisen tukijana. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin sisältyy ajatus hyvästä ja tavoiteltavasta varhaiskasvatuksesta, jota pyritään jatkuvasti myös kehittämään. Kehittämisen edellytyksenä on kuitenkin aina arviointi, jonka on perustuttava joillekin havainnoille ja tiedoille. Arvioinnin avulla pystytään kunnallisella tasolla määrittämään, miten asetetut tavoitteet on saavutettu, mitkä ovat toiminnan vahvuuksia ja mitä taas on kehitettävä edelleen. Pitkäjänteinen seuranta ja arviointi on mahdollista, kun säännöllinen dokumentointi on osa laadunhallintaa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 45.) Samaan pitäisi pyrkiä myös yksikkökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien avulla. Valtakunnan ja kunnan varhaiskasvatussuunnitelmia täydentävän yksikkökohtaisen vasun pitäisi ”dokumentoida toteutunutta toimintaa ja arvioida sitä määrääjoin” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 43–44). Yksittäisiä kasvattajia myös veloitetaan dokumentointiin: ”Kasvattajayhteisö dokumentoi, arvioi ja pyrkii jatkuvasti kehittämään toimintaansa” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17). Dokumentointi, eri muodoissaan ja toiminnan eri tasoilla, on siis edellytys sille, että varhaiskasvatusta pystytään kehittämään.

Lasta itseään koskeva keskeinen dokumentti on lapsen oma varhaiskasvatussuunnitelma, joka laaditaan jokaiselle päivähoitossa olevalle lapselle yhteistyössä vanhem-

pien kanssa. Sen tarkoituksena on lapsen yksilöllisyyden ja vanhempien näkemysten huomioiminen, jotta henkilöstö voisi toimia johdonmukaisesti ja kunkin lapsen yksilölliset tarpeet tiedostaen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 32.) Lapsen omaa toimintaa kehoitetaan dokumentoimaan myös, koska taiteellista kokemista ja ilmaisua halutaan vaalia. ”Kasvattaja dokumentoi lasten taiteellista toimintaa ja järjestää tilaisuuksia lasten taiteellisten tuotosten esittämiseen” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 24).

Dokumentoinnille on myös lakiperusteita. Hallintolaki (434/2003) edellyttää työntekijöiltä tietojen kirjaamista: tiedot suullisesti esitetyistä vaatimuksista ja selvityksistä, jotka saattavat vaikuttaa asian ratkaisuun, on kirjattava tai muulla tavoin rekisteröitävä. Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (812/2000) määrää asiakkaan oikeudesta tutustua häntä koskeviin dokumentteihin ja oikeudesta saada häntä itseään koskevia tietoja. Henkilötietolaki (523/1999) käsittelee asiakkaan oikeutta tarkastaa asiakasrekisterin tietoja.

Myös päivähoidossa toteutettava kasvatuskumppanuus edellyttää, että kaikki kasvattajan lapsesta dokumentoima tieto on vanhempien käytössä. Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan lyhyesti sitä, että vanhemmat ja henkilöstö ovat tietoisesti sitoutuneet toimimaan yhdessä lapsen kasvun, kehittymisen ja oppimisen tukemiseksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31).

2.1.2 Aikuinen dokumentoimassa lasta

Lasten ajatuksia ja toimintaa voi tallentaa monista eri lähtökohdista. Kasvattajan olisi kuitenkin aina syytä tunnistaa oma ajattelutapansa, sillä se on aina taustalla ja vaikuttaa myös siihen, millaisia tuotetut dokumentit lopulta ovat. Kun aikuinen merkitsee muistiin lasten toimintaa, on kyse aina aikuisen johtopäätöksistä tai tulkinnoista. Se, miten johtopäätökset ovat syntyneet, jätetään yleensä kuitenkin kertomatta. Luotettavampi, mutta huomattavasti työläämpi tapa on kirjata heti tilanteessa tai välittömästi sen jälkeen, mitä todella tapahtuu. Silloinkin muistiin merkitsijä suuntaa tarkkaavaisuutensa aina rajallisesi, ja eri henkilöt voivat kokea samat asiat hyvin eri tavalla. Tapahtumien dokumentointi ei voi koskaan siis olla täydellistä. (Karlsson 2005, 90–92.) Havainnoitsijan persoona myös vaikuttaa aina havaintoihin, joten ne eivät ole koskaan täysin objektiivisia (Heinimaa 2004).

Liisa Karlsson on myös eritellyt aikuisen tapoja tehdä dokumentointia eri käyttötarkoituksiin: lasta varten, itseään varten tai työyhteisön yhteiseen käyttöön. Lasta itseään varten tapahtuva dokumentointi voi perustua haluun kehittää eli muuttaa häntä jonnekin. Silloin usein kirjataan esiin tulevia ongelmia. Hänen mukaansa suuntausta voidaan kutsua ”sairaanhoidolliseksi pedagogiikaksi”. Itseään varten aikuinen voi kirjata asioita lapsen arvioimiseksi, jotta lapsesta voitaisiin keskustella yhdessä muiden aikuisten kanssa lapsen tietämättä, tai koska hän haluaa dokumentoida oppiakseen lisää ja näin kehittää omaa työtään. Dokumentoida voidaan myös yhteisöä varten. Silloin kirjaamista ei tehdä lasten ”selän takana”, vaan he saavat nähdä dokumentoinnin tulokset. Lasta ei arvioida aikuisen näkökulmasta, vaan dokumentoidaan prosesseja, jotta niin lapset kuin aikuisetkin saisivat välineitä toiminnan eteenpäin viemiseen ja suunnitteluun. (Karlsson 2005, 93–95.)

Dokumentoinnissa tiedon kokoajina ja käyttäjinä ovat usein aikuiset. Lapsen näkökulmaa kyllä pyritään tavoittamaan määrittelemällä hänen omia tarpeitaan ja oppimistavoitteitaan, mutta lapsen rooli jää helposti kuitenkin passiiviseksi, lähinnä arvioinnin ja tähän perustuvan suunnittelun kohteena olemiseksi. Tiedonhankinnassa jäävät silloin hyödyntämättä eri näkökulmat ja niiden käyttämisen mukanaan tuomat mahdollisuudet. (Kankaanranta 1998, 60.)

Lasta varten voidaan dokumentoida myös siksi, että lapsi saisi näkyvän jäljen siitä, mitä hän on tehnyt tai ajatellut. Silloin lapsi saa myös kokemuksen siitä, että hänen ajatuksensa ovat tärkeitä muille, ja säilyttämisen ja muistiin merkitsemisen arvoisia. (Karlsson 2005, 94.) Tällaisella dokumentoinnilla on vahvat juuret Italiasta lähtöisin olevassa lapsikeskeisessä Reggio Emilia -kasvatusajattelussa, jossa pyritään havainnoimaan ja dokumentoimaan lasten ajatuksia ja toimintaa, ja halutaan sitä kautta antaa arvoa lapsen mielipiteille ja tehdä lapsen ajatuksista merkityksellisiä. (Heinimaa 2004.) Tässä kasvatusajattelussa dokumentointia on kehitetty vuosikymmenien ajan, ja se liittyy kiinteästi reggiolaiseen lapsikäsitykseen ja opettajan rooliin. Reggiolaiseen ajatteluun kuuluu kuva uteliaasta, tutkivasta lapsesta, joka pyrkii käyttämään kaikkia aistejaan ja mahdollisuuksiaan ympäröivän maailman haltuunottoon. Lapsi on subjekti, oman elämänsä ainutlaatuinen päähenkilö, joka rakentaa käsitystään maailmasta omalla tavallaan ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Reggiolaisessa ajattelussa lapsi nähdään rikkaana ja osaavana, ainutlaatuisena yksilönä jolla on oikeuksia, ei vain tarpeita. (Rinaldi 1993, 105.) Opettajan roolissa on mukana tutkijan näkökulma: opettaja

on myös kuuntelija, havainnoija ja tutkija, jolla pitäisi olla kykyä kuunnella lasta. Tässä ajattelussa jokaisen lapsen halutaan tuntevan, että se, mitä hän sanoo, tekee, ajattelee ja pääättelee, on aikuisen mielestä vakavasti otettavaa ja muistiin merkitsemisen arvoista. Aikuinen on todella kiinnostunut lapsen ratkaisuksista, sen sijaan että tarjoaisi lapselle omia ratkaisujaan. (Heinimaa 2004.) Reggiolaiset korostavat havaintojen ja toiminnan dokumentointia jo senkin takia, että ihmisen muisti on rajallinen ja tiedot saattavat kadota nopeasti. Dokumentointi helpottaa kasvatuksen suunnittelua ja arviointia, vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä sekä uusien työntekijöiden perehdyttämistä (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 97).

Kasvattajan olisi oltava tietoinen, mitä tekee ja miksi. Hänen pitäisi jatkuvasti pohtia omaa ymmärrystään, tietojaan ja intuitiotaan, ja jakaa ajatuksiaan myös kollegojen kanssa. (Kalliala 2008, 23.) Kaikessa dokumentoinnissa on siis tärkeää omien lähtökohtien pohtiminen ja tiedostaminen. Toinen keskeinen kysymys on se, miten kerättyä tietoa voidaan hyödyntää, ja se olisi kasvattajan syytä suunnitella jo etukäteen.

2.2 Aikaisempia tutkimuksia dokumentoinnista varhaiskasvatuksessa

Lasten toiminnan dokumentointia varhaiskasvatuksessa on Suomessa tutkittu vain vähän. Marja Kankaanranta on tehnyt vuonna 1997 lisensiaatintutkielman, jossa hän on tutkinut koulunaloitusvaiheessa olevien lasten näkökulmia päiväkodista portfolioiden avulla. Hän kuvaa tutkimustaan vuonna 1998 kirjoittamassaan kirjassa ”Portfoliot siltaana päiväkodista kouluun”. Tutkimuksen tavoitteena oli rakentaa siltaa kahden lapsuuden oppimisympäristön välille – päiväkodin ja koulun. Rakennusaineena tässä työssä käytettiin lasten portfolioita eli kasvun kansioita. Tutkimuksen mukaan kasvun kansiot tekivät lapsen omaa toimintaa näkyväksi, kertoivat lapsen omista valinnoista, osallisuudesta ja antoivat lapsille mahdollisuuksia arviointiin ja pohdintaan. Myös Kirsi Tiira on käsitellyt dokumentointia varhaiskasvatuksen työvälineenä omassa pro graduussaan vuonna 2000, ”Yhteistä kieltä etsimässä - Pienten lasten osallisuuden lisäämisestä vesiprojektissa”. Sen mukaa lasten kuunteleminen, toiminnan dokumentointi ja aikuisten refleктоiva työote lisäävät lasten osallisuutta. Kati Rintakorpi otti omassa pro gradu-tutkimuksessaan vuonna 2010 tavoitteekseen selvittää, miten ja minkälaisen varhaiskasvatuksen kanssa lasten toiminnan dokumentointi on yhteydessä. Lisäksi hän tutki, mitä lasten toiminnan dokumentointi käytännössä tarkoittaa ja miten varhaiskasvattajat suhtautuvat lasten toiminnan dokumentointiin. Tutkimuksen

tuloksena oli, että kasvattajien näkemysten ja käytännön toiminnan välillä vallitsee ristiriita, eikä dokumentointia juuri pystytä työssä hyödyntämään. Näiden tutkimusten lisäksi minulle oli hyötyä myös Pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämisyksikön VKK-Metrohankkeesta, joka toteutettiin vuosien 2008 ja 2009 aikana ja jossa etsittiin uudenlaisia varhaiskasvatuksen toteuttamistapoja. Lähes kaikkien hankkeeseen osallistuneiden päiväkotien tavoitteisiin tai tuloksiin oli kirjattu havainnointi, dokumentointi tai molemmat. Päiväkotien raportit on koottu hankkeesta kertovaan kirjaan ”Löytöretkellä omaan työhön – Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa”. (Mäkitalo, Ojala, Venninen & Vilpas 2009.)

2.3 Portfolio

Portfoliolla tarkoitetaan oppilaan tai lapsen omaa opiskelutehtävien kokoelmaa, jolla voi olla erilaisia käyttötarkoituksia. Portfoliosta on olemassa monia eri määritelmiä, sillä määrittely on aina riippuvainen mm. portfolion käyttötarkoituksesta ja tavoitteista (Kankaanranta 1998, 61). Se voi olla vaikkapa edustuskansio, jonka kautta voi esitellä omaa osaamistaan, oppimistuloksia esittävä näytekansio tai oppimisprosessin mukana elävä työkansio luonnoksineen. Kun portfolion kautta halutaan ennen muuta seurata oppijan kehittymistä, kutsutaan sitä kasvun kansioksi. Portfoliotoiminnassa on kuitenkin aina ensisijaisena tavoitteena oppimaan oppiminen ja itsetunnon kehittäminen, sekä itseohjautuvuuden vahvistaminen. Alun perin portfoliotoimintaa ovat kehittäneet maailmalla yksittäiset opettajat ja koulut, jotka ovat luoneet siihen käytäntöä, mutta oppimiskäsityksiä koskeva tutkimus on tuonut sen tueksi myös teoriapohjaa. (Linnakylä 1994, 10–13.)

Portfoliotoiminta on tullut osaksi suomalaista kasvatusta ja opiskelua 1990-luvun kuluessa, ja sen mahdollisuuksia ryhdyttiin meillä alusta saakka kokeilemaan niin varhaiskasvatuksessa, peruskoulussa kuin lukio-opetuksessakin. (Linnakylä 1994, 10.) Varhaiskasvatuksen alueella yhtenä pioneerinä on toiminut Kirkkonummella oleva Köpaksen päiväkotitoiminta, jossa alettiin kerätä lapsille kansioita syksyllä 1992. Seuraavana vuonna alkoi kansioiden kehittäminen kasvun kansioksi yhteistyössä Marja Kankaanrannan kanssa. (Kankaanranta 1994, 65–66.) Myös reggiolaisten päiväkotien jo aikaisemmin toteuttama dokumentointi pohjautuu paljolti samoihin näkemyksiin kuin portfoliotoimintakin (Hujala ym. 1998, 98).

Jyrki Reunamo (2007, 11) toteaa, että varhaiskasvatuksella on oppimisen suhteen oma erityisluonteensa. Kun koulussa keskitytään opettamiseen ja oppimiseen, varhaiskasvatuksessa toiminnan keskeisen sisällön tuottavat lapset itse, päivittäisessä toiminnassaan, oppimisen tapahtuessa ikään kuin sivutuotteena. Aikuisen tehtävänä on osallistua näiden sisältöjen tuottamiseen ja ohjaamiseen. Hänen mukaansa keskeistä varhaiskasvatuksessa tapahtuvassa oppimisessa on vuorovaikutus, ja näihin ajatuksiin päiväkodeissa koottavat kasvun kansiot sopivat hyvin.

Portfolioajattelun juuret löytyvät konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, jonka mukaan lapsi itse rakentaa käsitystään ja ymmärrystään maailmasta ympäristönsä kanssa toimiessaan (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 163). Myös uudempi sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys on vahvasti portfoliotyöskentelyn taustalla (Linnakylä 1994, 13). Se korostaa oppijan valmiuksia, omaa aktiivisuutta ja tavoitteellista toimintaa, omien kokemusten arviointia, tiedostamista ja ymmärtämistä sekä toiminnan merkityksellisyyttä ja oppimaan oppimista. (Linnakylä 1994, 9.) Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet nojautuvat pitkälti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Heikka, Hujala & Turja 2009, 7), joten portfolioajattelu on linjassa sen kanssa, minkä tällä hetkellä ajatellaan olevan laadukasta varhaiskasvatusta.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppijan oman aktiivisuuden sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisprosessissa. Oppimista tapahtuu ainoastaan suhteessa aikaisempaan tietoon, ja oppija on oman tietämyksensä ja taitonsa rakentaja. (Kauppila 2007, 39.) Tavoitteena onkin oppiminen, joka olisi itsesäädeltä, aikaisemmin opittuun perustuvaa, tavoitetietoista, todelliseen elämään ja tilaneteisiin liittyvää sekä yhteistoiminnallista. Itseohjautuvuus on yksi konstruktivismin peruseriaatteista. Itseohjautuvuus ei ole mahdollista ellei oppija kykene asettamaan itselleen tavoitteita, valitsemaan sopivia strategioita ja arvioimaan omaa suoritustaan. (Kauppila 2007, 133.)

Lapsen kasvatus ja opetus varhaiskasvatuksessa liittyy kontekstuaaliseen malliin, mikä tarkoittaa, että kasvatus ja opetus kytkeytyvät lapsen omaan kokemusmaailmaan ja kasvu-ympäristöön. Tämä kontekstuaalinen malli perustuu Bronfenbrennerin ekologiseen psykologiaan, joka luo teoriaa lapsen kehityksen ymmärtämiseksi. (Heikka ym. 2009, 43.) Myös omassa tutkimuksessaan Kati Rintakorpi (2010, 15) liittää dokumentoinnin Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan. Bronfenbrennerin teoriassa huomioi-

daan lapsen yhteydet eri ympäristöihin. Ekologisessa systeemiteoriassa ympäristön moninkertaiset tasot vaikuttavat lapseen erilaisten vuorovaikutussuhteiden kautta. Sen mukaan kehittyvä persoona on kasvava, dynaaminen kokonaisuus, joka osallistuu myös itse ympäristönsä rakentamiseen. Vuorovaikutus yksilön ja ympäristön välillä on molemminpuolista, eikä kehityksen kannalta tärkeä ympäristö rajoitu ainoastaan yhteen lähiympäristöön, vaan laajenee myös lähiympäristöjen välisiin suhteisiin. Bronfenbrenner jakaa lapsen ympäristöt mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeiksi (Puroila & Karila 2001, 205–207.) Mikroympäristö on lapselle tuttu ympäristö, kuten koti, päiväkotia ja kaverit, tai oikeammin niiden toimintojen, henkilöiden ja roolien suhteiden kokonaisuus. Mesosysteemillä tarkoitetaan yhteyksiä sen osien välillä, kuten kodin ja päiväkodin, se on siis mikrosysteemien systeemi. Eksosysteemi voi olla esim. vanhempien työpaikka, media, kulttuuri tai kunnallinen päätöksentekijä. Eksosysteemi ei välttämättä sisällä lasta, mutta se vaikuttaa kuitenkin lapsen elämään. Makrosysteemi viittaa niihin yhdenmukaisuuksiin, joita on muiden systeemien muodoissa. Sen voi ajatella olevan siis yhteiskunnan laatu, kulttuuri, arvot ja asenteet. (Puroila & Karila 2001, 208; Rintakorpi 2010, 16.)

Portfoliotoinnin taustalla on siis sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen lisäksi ekologinen lähestymistapa, jonka avulla on mahdollista tutkia lapsen ja hänen kasvun ja oppimisympäristöjensä vuorovaikutussuhteita.

2.4 Lapsen portfolio eli kasvun kansio

Kasvun kansio on lapsen oma portfolio eli kansio, joka kertoo lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Kasvun kansio on ennen muuta väline, jonka avulla voidaan kertoa tapahtumista, toiminnassa opituista ja koetuista asioista. Kansioon liittyy myös olennaisesti itsestä kertominen toisille lapsille, opettajalle tai vanhemmille, ja sillä tavalla se voi olla tärkeä sillanrakentaja lapsen eri ympäristöjen välillä. Se on myös lapsen itsetuntemuksen vahvistaja itsearviointin kautta. (Kankaanranta 1998, 70.) Kasvun kansioon kerätään yleensä lapsen päivähoitossa tekemiä töitä, kuten piirustuksia tai askarteluita, valokuvia lapsesta, kuvauksia erilaisista tapahtumista tai retkistä, joita on yhdessä toteutettu ja koettu. Jokaisessa ryhmässä ja jokaisella lapsella kansio muodostuu omannäköiseksi, mutta niitä yhdistää se, että ne tallentavat lapsen omia kokemuksia ja näkemyksiä. Päivähoitossa vietetty aika on iso osa lapsen elämää ja siihen sisältyy valtavasti kokemista, tekemistä, oppimista ja erilaisia tilanteita ja tunteita.

Kaikki se jää kuitenkin helposti osaksi pelkästään lapsen omaa maailmaa, asioiksi jotka tapahtuvat ja häipyvät sitten unohduksiin. Päivät menevät menojaan ja tilanteet häipyvät mielestä, kun uusia asioita tulee koko ajan eteen. Vaikka vanhemmat olisivat kiinnostuneita siitä, mitä heidän lapsensa päivähoitossa tekee ja kokee, tietoa siitä voi olla vaikea välittää. Kasvun kansio voi olla tässä korvaamaton apuväline, jonka avulla lapsi voi itse näyttää, mitä hän on tehnyt ja oppinut, ja mikä häntä itseään kiinnostaa. Vuodet varhaislapsuudessa koostuvat pienistä asioista ja katoavista hetkistä, ja se, mikä on lähellä lasta, on tärkeää. Kansio on myös kasvattajille korvaamaton väline tehdä omaan työtään näkyväksi.

Kasvun kansio ei ole arvostelun väline, vaan se voi toimia pohdinnan, muistamisen ja dokumentoinnin apuvälineenä. Se kertoo lapsen historiasta. Se on myös hyvä pohja suunnittelulle. Lapsi voi kansionsa avulla kertoa millaisia asioita hän on tehnyt ja tutkinut, tai mitkä asiat ovat hänen mielestään mielenkiintoisia. Kasvun kansioon perehtymällä kasvattaja voi tutustua nopeasti lapseen ja hänen ajatuksiinsa ja maailmaansa. (Karlsson 2005, 98.)

Lapsi on sekä osaava että tarvitseva ja tarvitsee rinnalleen aikuisen, joka pystyy vastaamaan hänen tarpeisiinsa. Aikuisella olisi oltava kykyä katsoa asioita lapsen kannalta. Lapsen ilmaisutapojen ymmärtäminen puolestaan vaatii aikuiselta sekä nöyryyttä että herkkyyttä. Jotta aikuinen voisi olla auttamassa lasta kehittämään ajatteluaan ja kielen oppimista, olisi hänen ymmärrettävä lapsen ajatuksia ja osattava yhdistää ne myös lapsen kokemuksiin. Lapsen näkökulman omaksuminen merkitsee yritystä tulkita ja ymmärtää, miten lapsi hahmottaa maailmaa ja mitä hänen mielessään tapahtuu. (Kalliala 2008, 19.) Kansio voi toimia tässä aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen apuna ja auttaa aikuista eläytymään lapsen maailmaan.

Mitä pienempiä lapset ovat, sitä enemmän painottuu aikuisen rooli ja osuus kansioden kokoamisessa. Jo hyvin pieni lapsi on kuitenkin kiinnostunut omasta kansioistaan ja mielellään katselee sitä yhdessä aikuisen kanssa. (Kankaanranta 1998, 79.) Monet lapset katselevat mielellään kansioitaan myös toisten lasten kanssa. Kasvun kansio voi olla hyvä vuorovaikutuksen väline monenlaisina yhdistelminä: kasvattajan ja lapsen, lapsen ja toisen lapsen, lapsen ja oman vanhemman tai päiväkodin ja vanhempien välillä. Varhaiskasvatuksessa yksittäisiä oppisisältöjä tärkeämpää ovat ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvat asiat (Reunamo 2007, 106) ja dokumentoinnin avulla

lapsella on mahdollisuus päästä näkemään itselleen merkityksellisiä asioita myös osana yhteistä kokemusta. Dokumentointi voi siis toimia vuorovaikutuksen vahvistajana, tiedon välittäjänä ja osallisuuden lisääjänä (Rintakorpi 2010, 16). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 15) mainitsee päiväkodin ”aikuisten ja lasten yhteisönä”, ja tähän kuuluvaa yhteisöllisyyttä voi rakentaa yhteisen tekemisen ja yhdessäolon kautta. Aikuisilla ja lapsilla on paljon myös jaettavaa. (Kalliala 2008, 38.) Kansio voi olla, jos niin halutaan, myös yhteisöllisyyden rakentaja.

Kasvun kansioden ei pitäisi olla sattumanvaraista lasten töiden tallentamista, vaan systemaattista, tiettyjen työnäytteiden keräämistä säännöllisin väliajoin. Näin kerättyinä kansion sisältöä voidaan käyttää työssä lapsen hyväksi. Kasvun kansioden yhtenä tarkoituksena on helpottaa kasvattajia seuraamaan yksittäisen lapsen edistymistä ja suunnittelemaan häntä koskevia tavoitteita yksityiskohtaisesti. Samalla kasvun kansioilla pyritään tukemaan lapsen itsetuntoa ja kehittämään hänen itsearvioinnin ja oppimisen taitojaan. (Hujala ym. 1998, 99.) Kasvattajan olisi koko ajan oltava tietoinen siitä, mitä hän tekee ja miksi. Jos näin ei tapahdu, dokumentointi, jonka tavoitteet ovat kasvatuksellisia, korvautuu merkityksettömillä kuvilla ja muistiinpanoilla, toiminnalla vailla päämäärää. (Kalliala 2008, 23.)

Kasvun kansioden mielekkään kokoamisen kannalta olisi hyvä, jos päivähoidon kasvattajat tuntisivat portfolio-arvioinnin teoreettisia taustoja ja ymmärtäisivät sen merkitystä lasten yksilöllisen oppimisen tukena. Kasvattajan tekemässä suunnittelussa tärkeää on herkkyyys ymmärtää lasten ajatusmaailmaa ja kokemuksia, ja suunnitella ja rakentaa toimintaa niiden varaan. Kasvattajan yhtenä tärkeimmistä tehtävistä on lapsen kasvuympäristön suunnitteleminen siten, että se tukee jokaisen lapsen oppimisen jatkuvuutta. Samalla pitäisi antaa mahdollisuus lasten omaehtoiselle ja heille mielekkäälle toiminnalle ja aloitteellisuudelle. Jos nämä edellytykset toteutuvat, jää kasvattajalle enemmän aikaa ja mahdollisuuksia toteuttaa omaa rooliaan lasten kehityksen seurajana ja ohjaajana. (Hujala ym. 1998, 100.) Tieto portfoliotoiminnan mahdollisuuksista voi auttaa kasvattajaa käyttämään kansioita hyväkseen, ikkunana lapsen maailmaan, jolloin lapsista saatava tieto voi todella auttaa rakentamaan parempaa kasvuympäristöä lapsille.

Päivähoidon usein kiireisessä arjessa dokumentointiin paneutuminen ja kansioden tekeminen, niiden hyödyntämisestä puhumattakaan, ei välttämättä ole kuitenkaan yksin-

kertaista. Varhaiskasvatuksen resurssit ovat usein tiukat, ja Rintakorpi (2010, 56) toteaa tutkimustuloksissaan, että kasvattajat käyvät usein selviytymistaistelua, johon ei jakseta ja pystytä omin avuin löytämään ratkaisua. Dokumentointi jää silloin ylläsyysdeksi, johon ei ehditä paneutua. Myös Kankaanrannan tutkimuksessa 1998 kasvatijat kokivat ajanpuutteen ongelmana. Lisäksi nousi esiin, että kansioista muodostui helposti valokuva-albumeita, joihin oli kuvattu lähinnä toiminnan kohokohtia, kuten retkiä ja juhlia, tavallisen arkipäivä kasvukokemuksineen jäädessä sivuun (Kankaanranta 1998, 74). Jotta dokumentoinnin hyödyntämisessä voitaisiin päästä eteenpäin, tarvittaisiin aikaa myös reflektointiin (Rintakorpi 2010, 57).

Varhaiskasvatuksessa kasvun kansiot ovat parhaimmillaan monipuolisia lasten töiden kokoelmia, jotka voivat edustaa sekä yksilöllistä että yhteistoiminnallista oppimista. Kansiot antavat lapsille, kasvattajille ja vanhemmille mahdollisuuden seurata ja arvioida laajasti lapsen kasvua ja kehittymistä luonnollisissa olosuhteissa ja aitojen oppimistehtävien välityksellä. Kansiot antavat myös tietoa pitkältikin aikaväliltä. Kansion iso vahvuus onkin siinä, että se ei kerro vain, mitä lapsi tekee ja osaa tällä hetkellä, vaan laajemmin, miten koko prosessi on edennyt ja missä ollaan menossa nyt. Tärkeää on se, että lapsen saavutuksia tarkastellaan positiivisesti ja painottaen sitä, mitä lapsi jo osaa. Kansioiden kokoaminen onkin samalla tavalla uudistumista ja eteenpäin menemistä kuin yksilön kasvaminen. (Kankaanranta 1998, 65, 69.)

2.4.1 Raportoiva dokumentointi

Kun lapsen toimintaa päiväkodissa halutaan tallentaa kansioon sillä ajatuksella, että siitä jää jokin jälki ja muisto, puhutaan raportoivasta dokumentoinnista. Valokuvat, piirrookset ja muut erilaiset muistot ovat arvokkaita ja niiden avulla on mahdollista palauttaa tapahtumia mieleen myös jälkeenpäin. Tällaisella dokumentoinnilla on merkitystä lapsen identiteetin kehittymisen kannalta, mutta myös päiväkodin, opettajien ja vanhempien välisen suhteen kannalta. Dokumentoinnin avulla lapsi saa oman roolin tiedon välittämisessä, ja aikuisen saa mahdollisuuden tavoittaa lapsen näkökulmaa. Raportoiva dokumentointi on tärkeä askel lapsen persoonallisuuden todelliseen näkemiseen ja tunnustamiseen. (Heinimaa 2004.) Päiväkodissa tehtyjen asioiden tallentaminen vaikkapa valokuvin on myös tärkeää yhteistä historiaa, jonka avulla voi korostaa myös yhteisöllisyyttä ja joukkoon kuulumisen tunnetta. Samalla raportoiva dokumentointi tekee varhaiskasvatuksen työtä näkyväksi.

Vaikka dokumentoinnille voi olla vaikea löytää aikaa, siihen käytettyä aikaakin tärkeämpää ovat ajatukset ja aikuisen asenne sitä kohtaan. Jos sen merkitystä ehditään pohdita kasvattajien kesken, avaa se myös tilaisuuksia sen kehittämiseen. Pohdinta dokumentoinnin merkityksestä on ensimmäinen, ja mielestäni se tärkein, askel kohti pedagogista dokumentointia. Tietoisuus tavoitteista antaa mahdollisuuksia henkilökohtaiseen kasvuun ja kehittymiseen myös henkilökunnalle, ja voi mahdollistaa myös toiminnan muutoksia (Ojala 2009, 28).

2.4.2 Pedagoginen dokumentointi

Mitä pedagogisella dokumentoinnilla oikein tarkoitetaan ja miten se lopulta eroaa raportoivasta dokumentoinnista? Kati Rintakorven (2010, 18) vastaus tähän on reflektio. Juuri se muodostaa eron dokumenttien avulla tapahtuvan raportoivan taltioinnin ja pedagogisen dokumentoinnin välille. Reflektio on toiminnan tietoista ajattelua, jota kannattaa toteuttaa myös yhdessä toisten kasvattajien kanssa. Kun pohdinta työtä kohtaan syvenee, on mahdollista pohtia toiminnan lisäksi myös niitä arvoja, joihin työn tekeminen perustuu. Kriittinen pohdinta on jatkuva prosessi, joka pureutuu siis myös toiminnan taustalla vaikuttaviin tekijöihin. Tämä on pedagogiseen dokumentointiin liittyvän reflektion ydin. (Ojala 2009, 27.)

Pedagoginen dokumentointi tarjoaa myös kasvattajille mahdollisuuden tarkastella ja arvioida omaa toimintaansa ja kehittää omaa työtään. Se on oikeastaan havainnointiin perustuva tutkimusmenetelmä. Havainnoitsijalla on aina tarkoitus, tavoite ja näkökulma. Dokumentit ovat ennen kaikkea kasvattajien työmateriaalia, ne ovat konkreettisia jälkiä prosessista, jossa lapset ja kasvattajat olivat yhdessä mukana. Dokumentoinnin avulla kasvattajan on mahdollista tulla tietoisemmaksi omasta toiminnastaan ja sen vaikutuksesta lapsiin. Lasten toiminnan pedagoginen dokumentointi on vaativaa ja samalla antoisaa. (Heinimaa 2004.) Keskeistä siinä on myös, että kasvattaja osaa auttaa lapsia töiden kokoamisessa ja arvioinnissa sekä tehdä tulkintoja lasten oppimisesta ja kehityksestä (Kankaanranta 1998, 62).

Pedagogisen dokumentoinnin avulla kasvattaja ja lapsi voivat yhdessä koota näkyväksi lapsen varhaiskasvatusta keskustellen ja pohtien lapselle merkityksellisiä asioita. Samalla kasvattaja saa arvokasta tietoa lapsen kiinnostuksen kohteista, minäkuvasta ja käsityksestä itsestään oppijana. Otollisessa tilanteessa lapsen näkemykset vaikuttavat kasvattajan toimintaan ja tämä puolestaan heijastuu myönteisesti takaisin lapseen.

Lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma voi rakentua dokumenttien ja niihin liittyvän reflektoinnin avulla yhdessä lapsen ja vanhempien kanssa jatkumona, johon sisältyy myös prosessien arviointia lapsen kannalta ja näkökulmasta. Silloin lapsi on osallinen omassa varhaiskasvatuksessaan, eikä aikuisen objekti. (Rintakorpi 2010, 13.) Dokumentoinnin syventäminen raportoivasta taltioinnista pedagogiseen dokumentointiin vaatii kasvattajilta ajattelutavan muutosta. Pelkkä kuvien esille laittaminen tai niiden selittäminen albumikuva -tyyppisesti ei vielä tee dokumentoinnista pedagogista, reflektiivistä ja demokraattista työkalua, mutta on kuitenkin myönteinen askel osallistavaa varhaiskasvatusta kohti. (Rintakorpi 2010, 49.)

Pedagogisen dokumentoinnin ajatuksesta ei ole helppo saada otetta, eikä siihen ole mitään valmista kaavaa. Mielestäni kyse on pedagogisesta dokumentoinnista, jos dokumentointiin liittyy aikuisen omaa pohdintaa siitä, miten hän työtään tekee tai haluaisi tehdä, mitä dokumentoinnilla voisi olla sille annettavana ja miten sen avulla voi auttaa lapsia kasvamaan ja kehittymään.

2.5 Kasvun kansio arvioinnin ja suunnittelun kannalta

Arviointi on tärkeä osa opettajuutta ja pedagogiikkaa. Siihen perustuu opetuksen suunnittelu ja oppimisen tukeminen. Hyvässä arvioinnissa on kyse myös mahdollisuuksien hyödyntämisestä. Arviointi taas lähtee liikkeelle lapsen havainnoinnista. (Heikka ym. 2009, 7–8.) Koska lapsi yksilönä muodostaa koko suunnitteluprosessin keskiön, varhaiskasvattajan pitäisi tuntea jokainen ryhmänsä lapsi, arvioida hänen kehitystään ja oppimistaan yhdessä lapsen kanssa (Hujala ym. 1998, 89). Lapsen tasapainoisen kehityksen huomioon ottaminen riippuu jokaisen lapsen kohdalla siitä, mitä kasvattaja hänestä kulloinkin havainnoinnin ja keskustelujen avulla saa tietoonsa. Ratkaisevaa on myös se, mitä kukin lapsi pystyy itsestään ammattikasvattajalle välittämään tai kertomaan. (Hytönen 2007, 101.) Tähän arviointiin kasvun kansio sopii hyvin, sillä mukaan valitut työt ovat aitoja eli autenttisia. Arvioinnin välineenä se on siis mahdollisimman lähellä todellisuutta (Linnakylä 1994, 12).

Rintakorpi löytää lasten toiminnan dokumentoinnista todella monia mahdollisuuksia erilaiselle arvioinnille. Kasvattaja voi arvioida itseään, toimintaa, ympäristöä, lasta tai prosesseja. Lapsi voi arvioida omaa oppimistaan ja kasvuaan. Vanhemmat voivat arvioida varhaiskasvatuksen laatua tai päiväkodin johtaja voi arvioida oman työskentelynsä lisäksi työtä, jota hänen johtamassaan yksikössä tehdään. Rintakorpi (2010, 50)

liittää dokumentoinnin avulla tehtävän arvioinnin myös osaksi yhteiskunnallista päätöksentekoa. Hänen mukaansa arvioinnin mahdollisuus tekee tietä myös osallisuudelle, avoimuudelle, keskustelulle, demokratialle ja entistä laadukkaamman lapsuuden tuottamiselle antaen myös päättäjille mahdollisuuden arvioida tekemiään päätöksiä lapsuuden kannalta.

Niin sanotut autenttiset arviointimenetelmät näyttävät soveltuvan lapsilähtöisyyden edistämiseen. Kiinnostus autenttisia eli elämänläheisiä, ongelmanratkaisua ja soveltamista painottavia arviointimenetelmiä kohtaan on saanut alkunsa opetustoiminnassa tapahtuneista muutoksista (Takala 1994, 5). Autenttinen arviointi edustaakin uudenlaista arviointikulttuuria, jossa pyritään lapsen oppimisen tukemiseen, oppimisen ja arvioinnin toisiinsa liittämiseen sekä lapsen vahvuuksien osoittamiseen. Autenttisille arviointitehtäville on ominaista se, että niillä on merkitystä oppijalle itselleen ja että ne ovat yhteydessä todelliseen elämään ja toimintaan päiväkodissa. Parhaimmillaan kasvun kansion sisältö kuvastaa oppimisympäristön tapahtumia ja lapsen kannalta merkityksellisiä asioita. (Kankaanranta 1998, 61.)

Keskeisenä lapsikohtaisen suunnittelun ja arvioinnin välineenä varhaiskasvatuksessa toimii lapsen oma varhaiskasvatussuunnitelma, ns. lapsen vasu. Siinä suunnittelu lähtee liikkeelle lapsen omista oppimisen ja toiminnan valmiuksista, ja lapselle itselleen ominaisista tavoista toimia. Lisäksi siinä huomioidaan lapsen kiinnostus erilaisiin ympäristön ilmiöihin (Heikka ym. 2009, 8). Yhdessä kasvun kansion kanssa se muodostaa kokonaisuuden, joka antaa lapsesta tietoa monipuolisemmin ja ajantasaisemmin, antaen siten parempia mahdollisuuksia lapsen arviointiin. Jos kasvattaja pystyy nivomaan lapsen kasvun kansiossa olevia asioita yhteen lapsen varhaiskasvatussuunnitelman kanssa, voidaan sillä lisätä mahdollisuuksia vuorovaikutukseen. Myös perheen on silloin helpompi arvioida lapsensa varhaiskasvatusta. (Rintakorpi 2010, 49.)

Yksittäisten lasten havainnoinnin ja kehityksellisen arvioinnin kautta pystytään tunnistamaan myös ne lapset, joilla on erityistarpeita tai kehityksellisen viivästymän riski. Arvioinnin avulla voidaan tarkastella myös tehtyjä suunnitelmia ja ratkaisuja kokonaisuudessaan ja päätellä, onko niiden avulla päästy asetettuihin tavoitteisiin. (Hujala ym. 1998, 100–101.) Lapsikohtaisten suunnitelmien varaan rakentuu myös koko lapsiryhmää koskeva suunnittelu, joka lapsista saatavan tiedon mukaan jatkuvasti myös muuttuu, etenee ja kehittyy (Heikka ym. 2009, 33).

Lapsen kannalta on olennaista se, että kasvun kansio antaa lapselle mahdollisuuden osallistua oman työskentelynsä arviointiin. Itsearviointin kautta lapsi saa kokemuksia oppimisesta, omista yksilöllisistä piirteistään, vahvuusalueistaan ja kehittämishaasteistaan. Sitä kautta se vahvistaa lapsen identiteettiä ja antaa mahdollisuuden myös itsensä esittelyyn esimerkiksi päiväkodista tai ryhmästä toiseen siirryttäessä. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa testauksella on ollut vahvat perinteet etenkin lasten koulukypsyyden ja erityishoidon tarpeen määrittämisessä. Kasvun kansioon liittyvällä arvioinnilla voisi myös täydentää tätä testauskulttuuria. Ekologien kehitysnäkökulman mukaan on lapsen nykytilanteen testausta arvokkaampaa arvioida sitä, minkälainen lapsen kehityshistoria on ollut ja mihin suuntaa lapsi on etenemässä. (Kankaanranta 1998, 62.)

3 LAPSEN OSALLISUUS

Tässä luvussa kuvaan osallisuutta jokaisen lapsen oikeutena, mitä osallisuudella tarkoitetaan ja minkälaisia teorioita siitä on muodostettu. Lisäksi kuvaan, miten lapsen osallisuuden vahvistamiseen voidaan käyttää kasvun kansiota. Aikaisemmin olen keskittynyt paljolti aikuisen näkökulmaan, mutta halusin tutkia kasvun kansiota myös lapsen omalta kannalta. Tähän liittyen kuvaan myös sadutusmenetelmää.

3.1 Osallisuus lapsen oikeutena

Oikeus olla osallinen omassa elämässään kuuluu tiiviisti sekä YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen että Suomen perustuslakiin. Sekä Perustuslain 6 §:n että YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen artiklan 12 mukaan myös lasten tulee saada vaikuttaa kehitystasonsa huomioon ottaen itseään koskeviin asioihin. (Suomen Perustuslaki 11.6.1999/731; Lasten oikeuksien yleissopimus 1989.) Myös lastensuojelulaki (417/2007) haluaa turvata osallisuutta: ”Lapsen etua arvioitaessa on kiinnitettävä huomiota siihen, miten eri toimenpidevaihtoehdot ja ratkaisut turvaavat lapselle mahdollisuuden osallistumiseen ja vaikuttamiseen omissa asioissaan.”

YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimuksessa vuodelta 1989 määritellään osallisuus yhdeksi kolmesta oikeuksien ryhmästä, johon lapsella on oikeus ja jota aikuisella on siis velvollisuus suojella. Nämä ryhmät ovat oikeus suojaan ja turvaan (*protection*), oikeus saada tasa-arvoinen osa yhteiskunnan voimavaroista (*provision*) sekä oikeus ilmaista itseään ja olla osallinen itseä koskevassa päätöksenteossa (*participation*). Osallisuus

mainitaan kaikkiaan kuudessa eri artiklassa yleissopimuksessa. Oikeudet osallisuuteen käsittelevät lapsen identiteetin kehittymistä, autonomiaa, valinnan vapautta ja osallistumista itseään koskevaan päätöksen tekoon. (Lasten oikeuksien yleissopimus 1989.) Niiden tulisi toteutua lapsen kaikilla elämän alueilla, myös kodin ulkopuolisessa kasvatuksessa jo aivan pienestä lähtien.

Lapsia ei pidetä enää vain vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten huolenpidon, hoivan ja suojelun passiivisena kohteena, vaan heidät tunnustetaan tukea ja ohjausta tarvitsevinä yksilöinä, jotka aktiivisesti muovaavat elämäänsä, oppimistaan ja tulevaisuuttaan. Kun lapsella on oikeus ilmaista itseään ja tulla kuulluksi, saa hän myös mahdollisuuden oppia tekemään päätöksiä. Lapsen pitäisikin kasvaa tuntemaan omat oikeutensa ja oppia käyttämään niitä ikä- ja kehitystasojensa mukaisesti jo pienestä saakka. Kun lapsi kasvaa ymmärtämään käsitteitä valinta, oma mielipide, vuorovaikutus tai oma lähiympäristö, hän myös kykenee toimimaan niiden kautta ja tiedostamaan omat oikeutensa. Sitä kautta kehittyy kyky kunnioittaa myös toisten, niin lasten kuin aikuistenkin, oikeuksia. (Venninen, Leinonen & Ojala 2010, 5.)

Lasten osallistumisen merkitys päivähoidon toiminnan muotoutumiselle onkin ollut yksi keskeisistä teemoista varhaiskasvatuksessa jo parinkymmenen vuoden ajan. Lasten vaikuttaminen on kiinteästi yhteydessä päivähoidon sisältöjen kehitykseen ja aikuisten on syytä ottaa huomioon lasten osallisuus. Osallisuuden ajatusta ei pitäisikään ottaa huomioon pelkkänä valintana, vaan myös välttämättömyytenä, jonka huomiotta jättäminen vähentää aikuisen kontaktia tapahtumien kehittymisen perustekijöihin. (Reunamo 2007, 105.)

Myös varhaiskasvatusta ohjaavat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet pohjautuvat lapsen oikeuksien sopimukseen. Perusteissa kasvattajalta edellytetään sitoutuneisuutta, herkkyyttä ja kykyä reagoida lapsen tunteisiin ja tarpeisiin. Heidät nähdään lasten osallisuuden mahdollistajina ja hyvän ilmapiirin luojina. Ilmapiirin tulee olla sellainen, että lapset voivat kokea yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta. Kasvattajien on vaalittava lasten ystävyyssuhteiden sekä hoito- ja kasvatussuhteiden jatkuvuutta. Perusteet sisältävät kuvausta siitä, miten aikuisen tulee toimia, mutta lapsen osallisuus toiminnan suunnittelussa jää asiakirjassa marginaaliseksi ja todellinen mahdollisuus siihen näennäiseksi. Lapsi voidaan kuitenkin nähdä myös aktiivisena aloitteentekijänä, joka

kykenee omaehtoiseen ajatteluun. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11, 16; Virkki 2007, 28.)

3.2 Osallisuuden määritelmiä

Liisa Karlssonin mukaan osallisuuden määritelmä lähtee ihmisen sisäisestä kokemuksesta suhteessa omaan ympäristöön ja sen kulttuuriin. Lapsi voi tuntea olevansa osallinen, tärkeä ja huomioitu arjen konkreettisessa toiminnassa, jos hän kokee että hänen asiaansa kuullaan ja hän tulee ymmärretyksi. Lapsi kokee osallisuutta omassa arkielämänsään ja sosiaalisissa suhteissaan hänelle ominaisella, ikätasolle sopivalla tavalla toimiessaan ja ilmaistessaan itseään. (2005, 8–9.) Yksilökeskeisen ajattelun lisäksi osallisuuden kokemukseen liittyy voimakkaasti myös yhteisöllisyys, ryhmään kuuluminen ja vuorovaikutus (Stenvall & Seppälä 2008, 7). Laajasti ymmärrettynä osallisuus on yhteisöön liittymistä, kuulumista ja siihen vaikuttamista, ja siihen liittyy aina vastavuoroisuus (Oranen 2007, 5).

Joissakin yhteyksissä osallisuus saatetaan ymmärtää lapsilähtöisen ajattelun uudeksi nimeksi, mutta osallisuus korostaa lapsen sijasta yhteisöllisyyttä (Hännikäinen & Ras-ku-Puttonen 2006, 13–14). Siinä ei nosteta aikuista tai lasta keskiöön, vaan he ovat tasavertaisina toimijoina. Osallisuuden voidaan ajatella olevan myös aikuislähtöisen ja lapsilähtöisen toiminnan yhdistämistä (Stenvall & Seppälä 2008, 4). Lasten osallisuus instituutioissa, kuten päivähoidossa, on aina osittain myös valtakysymys. Vallankäytössä on usein kyse symbolisesta vallasta, jossa jollain taholla, tässä tapauksessa päiväkodin henkilöstöllä, on valta viime kädessä määrätä toiminnan suunta. (Kiili 2007, 119–120.) Vaikka lapset otettaisiinkin mukaan tekemään päätöksiä, osallisuudessa ei missään tapauksessa ole kuitenkaan kyse vapaan kasvatuksen henkiin herättämisestä tai aikuisuudesta luopumisesta (Stenvall & Seppälä 2008, 3). Lapsen tiedon ja kulttuurin korostaminen ei saa peittää alleen aikuisen osaamista, vaan aikuisilta vaaditaan lapsen kuulemistä ja näkemistä, yhteistä pohdintaa ja myös uskallusta heittäytyä tilanteisiin. Toimivan vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden avulla on mahdollisuus syventää osallisuutta, ja osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen sisältyvät mukaan myös aikuisten näkökulmat. Näitä mahdollisuuksia voidaan luoda sellaisin konkreettisin työmenetelmin ja käytännöin, jotka lisäävät lasten ja aikuisten vuorovaikutusta. (Stenvall & Seppälä 2008, 5.)

Lasten osallisuus ei välttämättä tarkoita kuitenkaan sitä, että lasten täytyisi aina olla aktiivisia. Osallisuus on myös yksilössä oleva tunne ryhmään kuulumisesta ja kuulluksi tulemisesta. Vaikka mitään konkreettista osallisuuden ilmenemismuotoa ei voisi tunnistaa, lapsi voi kuitenkin kokea olevansa osallinen. (Stenvall & Seppälä 2008, 4.) Samoin osallistumisesta kieltäytyminen voi olla yksi osallisuuden muoto (Oranen 2007, 5–6). Lasta ei kuitenkaan pidä jättää missään tilanteessa oman onnensa nojaan.

Lasten osallisuuden kehityksen ja keskinäisen vuorovaikutuksen dynamiikan tunteminen on tärkeää. Pienten lasten yhteisöjä ja yhteisöllisyyden kehittymistä on tutkittu Suomessa toistaiseksi melko vähän. Pienten lasten kasvuympäristöt ovat kuitenkin tärkeitä, sillä kokemus osallistumisen merkityksestä ja kuulluksi tulemisesta alkaa muotoutua jo varhain. Osallisuuden kehittyminen edellyttää taitoja, jotka opitaan jo varhain lasten ja vanhempien vuorovaikutuksessa, mutta niiden oppimiselle on luotava puitteet myös päiväkodissa. (Rasku-Puttonen 2006, 113.)

Lapsille omien asioiden hoitamisessa osallisena oleminen tarjoaa mahdollisuuden kuulluksi tulemiseen sekä kokemuksia siitä, että omat ajatukset ja mielipiteet ovat toisten arvostamia ja vaikuttavat asioihin. Lapsille annettu mahdollisuus vaikuttaa yhteisöjen toimintaan ei tapahdu ilman vaivannäköä ja resursseja yksittäisiltä työntekijöiltä. Toteutuessaan onnistuneesti tällainen toiminta kuitenkin voimaannuttaa ja tarjoaa lapselle kokemuksen asian omistajuudesta, siitä että suunnitelmat ja päätökset ovat lapset omia. (Oranen 2007, 11.)

Lapsen osallisuudessa ei siis ole kyse vallan siirtämisestä lapselle, vaan pyrkimyksestä yhdessä luoda yhteisö, jossa jokainen voi tuntea itsensä tärkeäksi. Osallisuus pyrkii siis luomaan demokraattisen ja muita kuuntelevan toimintakulttuurin. Lapsi kokee olevansa osallinen ja merkityksellinen, kun hänellä on mahdollisuus vaikuttaa itseensä liittyviin asioihin. (Karlsson 2005, 110.)

3.2.1 Hartin osallisuuden tikapuut

Lasten osallisuudesta on luotu myös teorioita, joista ensin esittelen Roger Hartin luoman mallin. Hart (1992, 5–8) kirjoittaa, että osallisuus on olennainen osa demokraattista yhteiskuntaa, ja osallisuuden etenkin omassa yhteisössä tulisi koskea kaikkia sen

jäseniä. Hänen mukaansa on epärealistista odottaa lapsen olevan jossakin iässä yhtäkkiä vastuuntuntoinen ja osallistuva kansalainen, ellei hän ole saanut harjoitella siihen tarvittavia taitoja lapsesta saakka. Lapsen osallisuutta tutkiessaan Hart on kehittänyt oman tasomallinsa, ”tikapuut”, kuvaamaan osallisuuden eri tasoja aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa, erityisesti erilaisissa projekteissa. Tikapuiden alimmilla askelmilla lapsella on vain vähän tai ei lainkaan vaikutusmahdollisuuksia. Mitä korkeammalle tikapuilla kiivetään, sitä enemmän hänellä on mahdollisuuksia vaikuttaa. Tikapuut rakentuvat kahdeksasta askelmasta. Ensimmäisillä kolmella askelmalla lapsi ei ole osallinen, ja siitä eteenpäin hänen osallisuutensa kasvaa aina kahdeksannelle askelmalle asti. Hartin tikapuut selventävät hierarkkisesti osallisuuden erilaisia tasoja ja tuovat erityisesti esille ne tasot, jotka eivät ole aitoa osallisuutta. (Venninen ym. 2010, 9.)

Hartin mallissa kolme alinta tasoa ovat manipulaatio, ”koristaminen” ja se, että lasten mielipidettä kysytään vain muodon vuoksi. Manipulaatiosta on kyse, kun lapsen mielipidettä kysytään, mutta hän ei tiedä miksi, eikä saa mitään palautetta. ”Koristamista” on, kun lapsi esiintyy juhlissa, ehkä vastentahtoisestikin, koska aikuinen haluaa nähdä hänen esiintyvän. Kolmannessa tasossa lapsi otetaan mukaan muodon vuoksi, mutta aikuisen ehdoilla ja ilman että häntä todella kuullaan. (Hart 1992, 9.)

Seuraaville tasoille noustaessa myös informaation kulku lapsen ja aikuisen välillä kasvaa, ja vasta tasolta neljä alkaen voidaan puhua lapsen osallisuudesta. Neljännellä tasolla lapsi tietää missä toiminnassa on mukana ja miksi. Hänellä on siinä todellinen rooli, ja hän on mukana omasta tahdostaan. Viidennellä tasolla myös lapsen ajatukset otetaan todella huomioon. Kuudes taso edustaa jo todellista lapsen osallisuutta, sillä siinä lapsella on valtaa myös päätöksenteossa. Seitsemännellä tasolla lapsi on sekä aloitteellinen että pääsee vaikuttamaan asioiden kulkuun. Ylimmällä, kahdeksannella tasolla, lapset ja aikuiset ovat tasavertaisia, ja voivat toimia niin aloitteentekijöinä kuin osallistujinakin. (Hart 1992, 11–14.)

3.2.2 Shierin malli osallisuudesta

Harry Shier kuvaa omassa mallissaan lapsen osallisuutta aikuisen toiminnan ja lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen kautta. Hänen teoriansa on viisivaiheinen ”pol-

ku”, jota kuljettaessa on mahdollisuus siirtyä aina seuraavalle polun tasolle. Lähteenä tässä käytän Tuulikki Vennisen, Jonna Leinosen ja Mikko Ojalan tutkimusraporttia lapsen osallisuudesta pääkaupunkiseudun päiväkodeissa vuodelta 2010, jossa he kuvaavat Shierin teoriaa. Vaikka Shierin malli osallisuuden tasoista ei ole suunnattu alle kouluikäisille lapsille, kirjoittajat katsoivat voivansa soveltaa sitä päivähoiton käytännön kehittämisessä.

Shierin mallissa jokaisella viidellä polun tasolla vaaditaan aikuisilta kolmea toisiaan seuraavaa asenteellista sitoutumisen astetta ennen kuin seuraavalle tasolle voidaan päästä. Ensin tarvitaan kykyä *avautua*, eli avoimuutta uusille ajatuksille ja kykyä tarvittaessa muuttaa totuttua toimintakulttuuria. Ajattelun muutoksen toteuduttua kasvat-tajan on tuotava ajattelun muutos myös käytäntöön, *mahdollistettava* osallisuuden toteutuminen. Kolmannessa vaiheessa kaikkien on myös sitouduttava uuteen toiminta-malliin, jolloin saavutetusta lasten osallisuuden tasosta tulee *velvoite*. (Shier 2001, 110; Venninen ym. 2010, 17.)

Jokaisessa näistä vaiheista kasvattajalta vaaditaan kykyä tarkastella omaa toimintaansa; onko päämääränä aito halu toteuttaa lasten osallisuutta ja tutkia mitä mahdolli-suuksia omassa työyhteisössä on toteuttaa sitä edistäviä toimintatapoja, tai onko niitä ehkä jo valmiiksi olemassa. Lopuksi olisi myös koko työyhteisön tasolla sitouduttava uusiin toimintatapoihin ja otettava ne osaksi ammattitaitoa.

Ensimmäinen taso: Lapset tulevat kuulluksi

Polku lapsen osallisuuteen lähtee liikkeelle kaiken vuorovaikutuksen perusasiasta, kuuntelemisesta. Kasvattajalta se vaatii sen varmistamista, että lapsella on mahdolli-suus saada aikuisen huomio ja ilmaista itseään siten, että aikuinen pyrkii ymmärtä-mään mitä lapsi haluaa viestittää. Vasta kun aikuinen pystyy toteuttamaan kolme hä-neltä vaadittua vaihetta lapsen kuuntelemisen suhteen: avautumaan ajatukselle kuunte-lemisesta, muokkaamaan toimintakulttuuria sen mahdollistamiseksi ja tekemään siitä osan työyhteisön toimintaa, voidaan siirtyä seuraavaan vaiheeseen. (Venninen ym. 2010, 11.)

Toinen taso: Lapsia tuetaan ilmaisemaan mielipiteitään

Kuuntelemista seuraava taso on tukea lasten mielipiteiden ilmaisua. Se vaatii myös sitä, että tunnistetaan ero ensimmäiseen tasoon, pelkkään kuuntelemiseen. Tässä polun vaiheessa onkin syytä miettiä sitä, miksi lapset eivät ilmaise mielipiteitään, ja mitä aikuisen voisivat tehdä mahdollistaakseen sen, että lasten olisi helpompaa ja luontevampaa tuoda ajatuksiaan aikuisten tietoon. Aikuisten pitäisikin varmistaa, että jokaisesta lasta rohkaistaan tähän, ja että henkilökunnalla on myös tahtoa mielipiteen ilmaisun tukemiseen. Polkua voidaan jatkaa eteenpäin, kun halu tukea lasta omien ajatusten ilmaisuun on osa toimintaperiaatteita myös käytännössä (Venninen ym. 2010, 11.)

Kolmas taso: Lasten mielipiteet otetaan huomioon

Lasten mielipiteiden huomioonottamisella ei tarkoiteta sitä, että valta päätöksistä siirtyisi lapsille, tai toimintaa muutettaisiin jatkuvasti lasten kulloistenkin ajatusten mukaan. Kun toimitaan ryhmässä, se ei olisi edes mahdollista: jokaisen lapsen mielipidettä ei voida mitenkään toteuttaa käytännön toiminnassa. Lasten mielipiteet voidaan silti huomioida, niistä voidaan keskustella ja aikuiset voivat perustella miten niitä voidaan toteuttaa. Perustelemalla voidaan lapset sitouttaa toimintaan myös silloin, kun se toteutetaan aikuisen parhaaksi näkemällä tavalla. Lasten mielipiteitä voidaan arvostaa, vaikka niitä ei lasten esittämässä muodossa toteutettaisikaan. Jos osallisuuden polkua on kuljettu tähän asti, ja aikuiset omassa päätöksentekoprosessissaan antavat arvoa myös lasten ajatuksille, on Shierin mukaan toteutettu YK:n Lasten oikeuksien edellyttämä osallisuuden taso. (Venninen ym. 2010, 11.)

Neljäs taso: Lapset mukana päätöksentekoprosessissa

Neljännellä tasolla lapset otetaan mukaan myös päätöksentekoprosessiin. Vaikka aikuinen kantaakin vastuun päätöksistä, luovutetaan valtaa myös lapsille. Vallan jakaminen merkitsee sitä, että aikuiset ja lapset pysähtyvät yhdessä pohtimaan päätettäviä asioita. Lasten näkemykset otetaan aktiivisesti huomioon ja lapsia myös tuetaan niiden esittämisessä. Demokraattinen yhdessä suunnitteleminen, näkemysten esittäminen ja niiden kannattaminen tai hylkääminen kuuluu tämän tason toimintaan. Tämän toiminnan tavoitteena on myös lasten sitouttaminen tehtyihin päätöksiin sekä vastuuntuntoon ja empatiaan kasvaminen. (Venninen ym. 2010, 11.)

Viides taso: Lapset jakavat valtaa ja vastuuta päätöksenteossa

Shier toteaa, että polun viidennen tason ero edelliseen ei ole niin selkä kuin aikaisempien tasojen erot. Merkittävin ero viidennessä tasossa verrattuna neljanteen on vallan ja sen mukana vastuun jakautuminen aikuisten ja lasten välillä. Jos aikuiset haluavat taata lasten osallisuuden tällä korkeimmalla tasolla, on heidän luovutettava osa vallastaan lapsille ja tuettava heitä kantamaan myös vastuuta. Valta ja vastuu siis jakautuvat aikuisille ja lapsille, ja aikuiset hyväksyvät tämän. (Venninen ym. 2010, 12.) Jos tätä viidettä tasoa halutaan toteuttaa, aikuisten onkin kysyttävä itseltään, ovatko he valmiita jakamaan valtaansa lasten kanssa, mahdollistavatko toimintatavat vallan ja vastuun jakamisen, ja voivatko lapset todella olla päätöksentekoprosessissa mukana?

Polkua on syytä eteenpäin kulkemisen lisäksi palata myös takaisinpäin. Havainnoinnin avulla aikuinen voi hyödyntää osallisuuden eri tasoja kunkin lapsen persoonallisuuden ja kehitystason mukaisesti. Lasta ei pidä pakottaa osallisuuden sellaisille tasoille, joihin hän ei ole vielä valmis. Jos kasvattaja osaa nähdä lapsen taidot ja tarpeet, hän voi hyödyntää omassa vuorovaikutuksessaan lapsiin osallisuuden eri tasoja. Vaikutusmahdollisuuksissa korostuvat siis lasten ikä ja kehitystaso; vaikutusmahdollisuuksien tulee kasvaa lasten mukana. Viime kädessä vastuu säilyy aina aikuisilla eikä lasten tarvitse kantaa huolta päätöstensä vaikutuksista kehitystasoaan vastaamattomalla tavalla (Venninen ym. 2010, 12.)

3.3 Lapsen osallisuuden toteutuminen päivähoidossa

Koska lasten osallisuuden perusteet luodaan lasten omissa lähiverkostoissa, on päiväkodilla kodin rinnalla merkittävä rooli yhteisönä, joka voi pyrkiä ottamaan lasten osallistumisen huomioon. Se on paikka, jossa lapset voivat asteittain tulla mukaan aikuisten rakentamaan maailmaan ja oppia sen mahdollisuuksista ja vaatimuksista. Päiväkotitarjoaa lapsille myös vertaiskulttuurin jossa lapset voivat esittää ideoitaan ja mielipiteitään tasavertaisina. Vertaiskulttuurissa lapset myös opettavat toisiaan ja oppivat samalla toimimaan yhdessä. Esimerkiksi leikki on vertaiskulttuurissa toteutuvaa osallisuutta, jossa lapset itse toteuttavat omia ajatuksiaan ja määrittelevät itse oman tekemisensä. Vaikka osallisuus alkaakin lasten keskinäisestä leikistä, se on vasta osallisuuden ensimmäinen askel. Osallisuus, kuten olen sen aiemmin määritellyt, vaatii aina aikuisen aktiivisuutta ja usein myös muutoksia aikuisten ja lasten rooleihin. (Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006, 8–9.)

Käytännössä on usein vaikea irrottautua niistä asenteista, joihin lasten kanssa työskenneltäessä on totuttu. Ympäröivästä kulttuurista omaksutut arvot ovat niin kiinteäosa työskentelykulttuuria, ettei sitä usein edes huomata. Vallitsevat asenteet vaikuttavat paljon siihen, millaiseksi osallisuus voi muodostua. Jos halutaan kehittää ja opetella työmenetelmiä, joita ei aiemmin ole käytetty, se ei ole helppoa toteuttaa. (Kiili 1998, 9.) Osallisuuden kasvattaminen arkisissa käytännöissä onkin kasvattajille merkittävä haaste (Rasku-Puttonen 2006, 13).

Koska vuorovaikutus ja toiminta päiväkodissa on aikuisten organisoimaa, on heidän ajattelustaan ja asenteistaan kiinni se, millaiseksi osallisuus muodostuu lasten arjessa (Rasku-Puttonen 2006, 125). Jos aikuinen toimii jatkuvasti hallitsevassa roolissa ja on jo valmiiksi miettinyt miten vaikkapa tuokio tulee toteutumaan, ei lapsen aloitteille ja kysymyksille jää juurikaan tilaa. Lapsen viestit voivat olla niin sanallisia kuin sanattomiakin, mutta yhtä kaikki ne ansaitsevat aikuiselta jonkinlaisen vastauksen. Jos tilanne on tiukasti ohjattu, ei vuorovaikutukselle ja ajatuksenvaihdolle ole edellytyksiä. Aikuisen tehtävänä olisikin mahdollistaa lapsen osallisuus vastaamalla tämän aloitteisiin yhteisissä vuorovaikutustilanteissa. Silloin aikuinen ei tähtää toiminnallaan tarkasti etukäteen määrittelemäänsä päämäärään, vaan toimii lasten kanssa tasavertaisena keskustelijana, leikkijänä ja tutkijana. Vaikka tilanteessa toiminnan pedagoginen tähtäin voikin joskus jäädä epäselväksi, lapset oppivat paljon tullessaan kuulluksi ja saadessaan tukea ajatuksilleen ja kysymyksilleen. (Venninen ym. 2010, 9.) Aikuinen tekee jo paljon, jos hän työssään pyrkii tavoittamaan lapsen näkökulmaa. Arkiset, pienet tapahtumat ovat tärkeitä, huolimatta ohikiitävyydestään. Kun lapsi näkee ja kokee, että hänelle tärkeät aikuiset välittävät tilanteesta, merkitsee se myös, että hänestä itsestään välitetään (Korhonen 2006, 69).

Sen lisäksi, että aikuisen tulisi huomioida siis jokainen yksittäinen lapsi, pitäisi huomioon ottaa myös koko ryhmä yhteisönä. Kuten aikaisemmin olen kirjoittanut, osallisuus liittyy voimakkaasti kokemukseen ryhmään kuulumisesta. Yhteenkuuluvuudentunne ei muodostu itsestään, vaan aikuisen pitää tietoisesti omilla valinnoillaan kehittää ja rakentaa sitä pikku hiljaa. ”Varhaiskasvatus on elämää ja työtä yhteisössä, jossa lapsilähtöisyys ei voi perustua ainoastaan lasten näkemiseen yksittäisinä yksilöinä, vaan myös ryhmänä, yhteisönä, jonka jäsenet vaikuttavat toinen toisiinsa” (Tiira 2000, 46).

Hyviä käytännönläheisiä toimintatapoja osallisuuden lisäämiseksi ovat esimerkiksi sadutus, erilaiset lasten ideoista lähtevät ja lasten toteuttamat projektit, lasten kuuntelu ja ottaminen mukaan arkiaskareisiin, tai lasten kokoukset. Näiden toimintatapojen avulla on mahdollisuus päästä lähemmän osallisuutta tukevaa toimintaa. Onnistuessaan työ tuottaa yhteisöllistä vertaiskulttuuria, jossa lapsella on tunne yhteisöön kuulumisesta, hän voi osallistua omien kykyjensä ja halujensa mukaan. Tällaisessa yhteisössä lasta kuullaan, hänen vaikutusmahdollisuuksiaan tuetaan ja hän voi itse olla luomassa päiväkodin käytäntöjä ja omia oppimisen polkujaan. (Stenvall & Seppälä 2008, 38–39.) Seuraavaksi kerron lisää sadutuksesta, jonka on koettu olevan hyvä väline lapsen osallisuuden lisäämiseen, ja joka sopii hyvin myös ajatuksiin pedagogisesta dokumentoinnista. Sadutuksen dokumentoiminen myös kasvun kansioon on luontevaa.

3.4 Sadutusmenetelmä

Lasten kuulemiseen heidän omilla ehdoillaan on kehitetty sadutusmenetelmäksi kutsuttu toimintatapa. Se antaa lapselle äänen, ja sen avulla voi muuttaa myös aikuisten toimintakulttuuria. Sadutus käyttää välineinään kerrontaa, kuuntelua, lasten ajatusten kirjaamista sekä lukemista. Sen avulla on mahdollisuus tuoda näkyville lapsen kunnioittaminen ja arvostaminen, ja se perustuu nimenomaan ajatukseen osallisuudesta ja lapsen maailmaan sukeltamisesta. Päättävältä sadutuksessa on lapsella. Sadutuksen avulla luodaan vastavuoroista toimintakulttuuria, jossa esille pääsevät niin ilo, mielikuvitus kuin harmittavatkin asiat. (Karlsson 2005, 9–10.)

Sadutusmenetelmä on yksinkertainen, välineiksi riittää kynä ja paperia ja hetki aikuisen ja lapsen yhteistä aikaa. Lapselle sanotaan: ”Kerro satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.” Sadutuksessa lasta tai lapsiryhmää siis pyydetään kertomaan oma kertomus, jonka aikuinen kuuntelee ja jonka hän kirjaa sanatarkasti. (Karlsson 2005, 10.) Aikuinen ei anna sadulle aihetta eikä tee lisäkysymyksiä, vaan antaa ohjat lapselle. Lapsen kertomus saa olla juuri sellainen kuin on; mitä tahansa lapsi kertoo, aikuinen kunnioittaa sitä. Kun aikuinen kirjaa kerrotun tarinan sanasta sanaan, hän myös keskittyy kuuntelemaan mitä sanotaan. Lopuksi aikuinen lukee kertomuksen kertojalle, joka voi halutessaan muuttaa tai korjata sitä. Näin kertomus säilyy kertojan

päätävävallassa. (Karlsson 2005, 44.) Lapselle on myös oikeus päättää, kenelle kertomuksen saa lukea.

Menetelmän on alun perin keksinyt Monika Riihelä, ja monet muut ovat olleet edelleen kehittämässä sitä (Karlsson 2005, 44). Sadutus ei ole opetusmenetelmä, vaan sen tarkoituksena on ottaa lapset mukaan toimintaan. Se tuo myös yksilöitten osaamista ja lasten tietoa ja kulttuuria näkyviin. Ennen muuta se on vastavuoroista kuuntelua, kerrontaa ja, toisen ajatusten vakavasti ottamista. Sen avulla lapsi pääsee kertomaan omista ajatuksistaan vapaasti, ilman arviointia ja tulkintaa. (Karlsson 2005, 10–11). Sadutus on myös yhteisöllistä toimintaa. Kerrontatilanne on yhteinen kohtaaminen, jossa myös kertomuksen kirjaaja on aktiivisesti mukana. Lapset myös mielellään antavat kertomuksiaan luettavaksi muille lapsille ja kuuntelevat toistensa kertomuksia, löytäen niistä asioita joita aikuiset eivät välttämättä edes tavoita. Myös ammattilaisten yhteinen pohdinta aiheesta on oma osansa sadutuksen yhteisöllisyyttä. (Karlsson 2000, 93.)

Lapsi tulee kuulluksi sadutuksen kautta siten, että hän saa kertoa juuri niistä asioista, joista hän sillä hetkellä tuntee tarvetta kertoa. Lisäksi sadutus osoittaa lapselle, että aikuista ja muita kuulijoita kiinnostavat hänen ajatuksensa. Kertoja huomaa, että hänen kertomuksensa on tärkeä ja merkityksellinen. Säännöllinen sadutus muuttaa lasten kanssa toimijoiden tapaa suhtautua lasten esiin tuomiin ajatuksiin. Tämä myös kasvat-
taa lasten luottamusta siihen, että heidän aloitteensa otetaan vakavasti erilaisissa tilanteissa. (Karlsson 2005, 110.) Sadutuksen avulla aikuisten toimintakulttuuria on mahdollista muuttaa lasten osallisuutta lisääväksi. Sadutuksen käyttäminen lisää aikuisten ja lasten välistä dialogia ja vastavuoroisuutta muussakin toiminnassa, lasten ajatukset saavat enemmän jalansijaa toiminnan suunnittelun pohjana ja lapsia otetaan aktiivisemmin mukaan myös toiminnan toteuttamiseen. (Karlsson 2000, 169.)

Sadutus edistää myös lapsen itsetunnon kehittymistä. Lapsi saa positiivista huomiota ja onnistumisen kokemuksia, kun hänen oma satunsa luetaan muille. Arka tai usein negatiivista palautetta toiminnastaan saava lapsikin voi tuntea ylpeyttä ryhmässä, kun juuri häntä kuunnellaan ja hänen satunsa on tärkeä. Hyvällä itsetunnolla on merkitystä myös lapsen kasvun ja oppimisen kannalta. (Karlsson 2000, 127.)

Valmiit kirjatut kertomukset, sadutusdokumentointi, on erityisen arvokas dokumentoinnin muoto, koska siinä lapsen ajatukset pääsevät näkyviin ilman aikuisen rajausta

tai johdattelua. Myös sellaisilla lapsen ajatuksilla, joiden olemassaoloa aikuinen ei edes aavista, on mahdollisuus tulla esille. Dokumentit tuovat näkyväksi lasten oivalluksia, mielenkiinnon kohteita tai sitä, millaisia selityksiä lapset antavat kokemilleen ilmiöille. Samalla aikuinen näkee, miten lapsen syventyminen aiheeseen etenee ja mitä lapsi tarvitsee jatkossa. Koko työyhteisö saa samalla tietoa siitä, mitä on tehty ja miten. Dokumentoinnin avulla lasten osaaminen tulee näkyviin heitä hoitaville aikuisille. (Karlsson 2005, 95–97.)

Liisa Karlsson (2005, 97) viittaa omiin aiempiin tutkimuksiinsa vuosilta 1999 ja 2000 sekä Kirsi Tiiran vuonna 2000 tekemään tutkimukseen, kun hän toteaa, että sadutus lisää lasten osallisuutta. Tämä perustuu siihen, että sadutuksen käyttäminen lisää aikuisten kuuntelevaa työtettä ja kiinnostusta lasten ajatuksiin. Lasten ja aikuisten vuorovaikutuksen on myös koettu lisääntyneen sadutuksen ja sadutusdokumentoinnin myötä. Dokumentointi on edistänyt lasten keskustelujen ja toiminnan esiin pääsyä aikuisten keskusteluissa, ja auttanut aikuisia arvioimaan omaa työskentelyään.

3.5 Kasvun kansio tukemassa lapsen osallisuutta

Oleennaista osallisuuden suhteen on se, että lapsi itse osallistuu aktiivisesti oman kansionsa kokoamiseen valitsemalla siihen töitä ja perustelemalla valintojaan. Dokumentointi kasvun kansioon voi olla myös vahvistamassa vuorovaikutusta ja antaa lapselle tilaisuuksia aloitteellisuuteen. Mahdollisuus osallisuuteen kasvaa, jos kansiota osataan käyttää vuorovaikutuksen välineenä, ja lapsella on oma rooli sen kokoamisessa. (Rintakorpi 2010, 16.) Myös yhteisöllisyys on yksi osallisuuden edellytys, ja yhteisen tekemisen ja jakamisen kautta se pääsee kehittymään. Kansioon koottavat dokumentit, jotka kertovat yhteisistä kokemuksista, voivat siis lisätä tunnetta myös osallisuudesta.

Lasten näkökulmasta erityisen hyvää on se, että he voivat itse osallistua kokoamiseen, aikuisen ohjatessa ja auttaessa valintojen suuntaamisessa. Kaikilla valituilla töillä pitäisi olla merkitystä lapselle itselleen, silloin aikuiset ja muut lapset voivat tavoittaa lapsen näkemyksiä hänelle itselleen tärkeistä kokemuksista. (Kankaanranta 1998, 61.) Kun lapselle annetaan aktiivinen rooli kansion tekemisen suhteen, kansio ei toimi pelkästään tiedon tallentajana ja välittäjänä, vaan se voi olla juuri lapsen omia kokemuksia korostava menetelmä. (Tiira 2000, 23). Dokumentointi kansioon kertoo lapselle siitä, että hänen ajatuksensa ja työnsä ovat tärkeitä, ja myös aikuisten arvostamia. Sitä kautta lapsi tulee kuulluksi. (Oranen 2007, 11.) Jos kansiosta välittyvät lapsen ajatuk-

set vaikuttavat aikuisen toimintaan, kasvaa lapsen osallisuus omassa varhaiskasvatuksessaan (Rintakorpi 2010, 13).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kerron ensin tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkimuskysymyksistä sekä siitä, mistä näkökulmista olen tutkimusaihetta lähestynyt. Tämän jälkeen esittelen tutkimusmenetelmän ja kerron tarkemmin luokitusrungon muodostamisesta, aineiston keräämisestä ja sen analysoinnista. Luvun lopuksi pohdin vielä tähän työhön liittyviä eettisiä kysymyksiä.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Aloite tämän tutkimuksen tekemiseen tuli Kotkan kaupungin varhaiskasvatuksen vs. kasvatustoimenohjaajalta, joka oli kiinnostunut siitä, miten dokumentointi päivähoitossa käytännössä toteutuu, ja mitä aiheita lasten kasvun kansioissa on nostettu esiin. Kaikkia varhaiskasvatuksen osa-alueita pyritään jatkuvasti kehittämään, myös dokumentointia. Kehitystyön edellytyksenä on, että dokumentoinnin tämänhetkisestä toteutumisesta on tietoa. Tämän työn tavoitteena onkin selvittää:

1. Mitä kasvun kansiot sisältävät?
2. Miten kasvun kansio voi tukea lapsen osallisuutta?
3. Miten kasvattaja voi käyttää kasvun kansiota pedagogisen suunnittelun apuna?

Halusin nostaa yhdeksi näkökulmaksi lapsen osallisuuden, joka myös on yksi laadukkaan päivähoiton tavoite. Etsin työssäni dokumentoinnin tapoja, jotka voivat sitä edistää. Kasvun kansio voi myös auttaa kasvattajia tekemään havaintoja lapsesta ja omasta työstään, ja auttaa siten työn suunnittelussa. Työn toinen näkökulma onkin, miten kasvattaja voi käyttää kansiota arvioinnin ja suunnittelun apuna.

4.2 Tutkimusmenetelmä

Työ on pääasiassa määrällinen, mutta osin myös laadullinen, kuvaileva tutkimus. Tutkimus kohdistuu päivähoitossa koottaviin lasten omiin portfolioihin eli kasvun kansioihin. Analyysimenetelmänä on määrällinen sisällönanalyysi. Tutkimusaineiston tähän työhön keräsin systemaattisen havainnoinnin avulla käyttäen sitä varten muodostettua luokitusrunkoa. Lisäksi kirjasin myös huomioita tai erityispiirteitä niin ryhmäkohtaisesti, kuin yksittäisistä kansioista ja dokumenteistakin. Käytin myös näitä huomioita aineistona pohtiessani tutkimuksen tuloksia, ja tältä osin työ on myös laadullinen.

Hanna Vilkan (2007, 14, 26) mukaan määrällisessä tutkimuksessa tutkijan aineisto on numeerisessa muodossa tai hän ryhmittelee laadullisen aineiston numeeriseen muotoon. Tutkija esittää tutkimustyön tulokset numeroina, mutta tulkitsee ja selittää numerotiedot sanallisesti ja pyrkii löytämään aineistosta yleisiä lainalaisuuksia. Tässä tutkimuksessa päädyin määrälliseen lähestymistapaan, koska tutkimuskysymysten luonne vaati melko laajan aineiston. Suuren ja sisällöllisiltä piirteiltään vaihtelevan aineiston pätevä ja luotettava sanallinen kuvailu ilman luokittelua tai tilastollista kuvailua olisi ollut vaikeaa. Määrällisen luokittelun avulla on mahdollista päästä myös aineiston vertailtavuuteen ja yleistettävyyteen. Aineistonkeruuta varten muodostin luokitusrunгон, jonka avulla pääsin tekemään kansioihin koottavista dokumenteista systemaattisia havaintoja. Olen pyrkinyt esittämään tarkasti ja järjestelmällisesti ilmiön, tässä tapauksessa kasvun kansioiden, keskeiset, näkyvät ja kiinnostavimmat piirteet. Vilkan (2007, 20) mukaan kyse on silloin juuri kuvailevasta tutkimuksesta.

Sisällönanalyysiä pidetään usein laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmänä, mutta sitä voidaan käyttää myös määrällisessä tutkimuksessa. Sisältöjen analyysi on varsin väljä teoreettinen viitekehys, ja se sopii myös esimerkiksi nähtyjen sisältöjen analysointiin, kuten tässä tapauksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 93.)

4.3 Luokittelu

Ennen aineistonkeruuvaihetta tein esitutkimusta saadakseni selville, mihin minun kannatta huomioni kiinnittää ja luodakseni näin toimivan luokittelurungon. Esitutkimusta varten sain luettavakseni neljä erilaista kasvun kansiota tuttavaperheiltäni, heidän suullisella luvallaan. Näistä kansioista löytyvän materiaalin jaoin erilaisiin luok-

kiin. Esitutkimuksessa myös testasin, miten helppo yksittäinen dokumentti on runkoon sijoittaa, ja löytyykö siitä kaikille erityyppisille dokumenteille oma paikkansa.

Luokittelun tavoitteena oli ensinnäkin saada vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: mitä kaikkea kansioissa on. Lisäksi yritin luoda luokittelusta sellaisen, että sen avulla saisin vastauksia myös kahteen muuhun tutkimuskysymykseen, jotka koskevat lasten osallisuutta ja kasvattajien mahdollisuutta pedagogiseen suunnitteluun. Analyysia ja johtopäätöksiä varten päätin käyttää luokitteluperusteena sitä, mikä osuus lapsella ja kasvattajalla on ollut dokumentin synnyssä. Otin huomioon myös sen, miten lapsen oma ääni pääsee dokumenteissa kuuluviin, ja mitä tietoa ne voivat tarjota kasvattajalle.

Päädyin luokittelemaan dokumentit kolmeen pääluokkaan. Ne muodostuvat sen mukaan, onko yksittäinen dokumentti aikuisen tuottama, lapsen tuottama vai lapsen ja aikuisen yhdessä tuottama. Näiden pääluokkien alla on erilaisia alaluokkia, kuten esimerkiksi *valokuva* tai *kädentyö*, jotka edelleen jakautuvat erityyppisiin luokkansa edustajiin. Jaottelin esimerkiksi lasten tekemiä piirustuksia vielä sen mukaan, onko piirustus tehty ryhmän mukana ohjatusti vai onko se lapsen oma-aloitteisesti tekemä. Edelleen erittelin myös sen, onko aikuinen kirjannut piirustukseen lapsen kommentteja.

Kansioden monipuolista sisältöä kuvaa hyvin se, että erilaisia luokkia muodostui lopulta 39 erilaista. Luokkia olisi voinut olla enemmänkin, sillä dokumenttien erilaisia variaatioita oli valtavasti. Lasten ja aikuisten luovuus ei alistu millekään luokittelulle, vaan rönsyilee joka suuntaan ja löytää aina uusia ilmaisutapoja ja yhdistelmiä. Kaikki dokumentit eivät mitenkään löytäneet paikkaansa rungosta, ja ”ylijääneetkin” olivat niin monipuolisia, että jouduin luomaan vielä luokan *muu* aikuisen tuottamiin, lasten kädentöihin sekä kertomuksiin. Aineistonkeruuvaiheessa tein muitakin pieniä lisäyksiä ja täsmennyksiä luokitusrunkoon. Luokkaan *aikuisen tuottamat* on päätynyt myös jotakin materiaalia, jonka synnyssä lapsillakin on ollut osuutta ja päinvastoin. Tämä johtuu juuri dokumenttien monipuolisuudesta. Perusteluna käyttämälleni luokittelulle pidänkin sitä, että sen avulla pystyy ainakin suuntaa-antavasti löytämään dokumentit, jotka voivat kertoa osallisuudesta tai antavat mahdollisuuden pedagogiseen dokumentointiin. Luokittelun avulla toivon voivani kuvata kansioden sisältöä siten, että keskeiset asiat välittyvät. Tällaista luokittelurunkoa päädyin käyttämään:

1. AIKUISEN TUOTTAMAA

- ESITTELY: Portfolion kansilehti / Ryhmän esittelysivu, toimintakausi- välilehti
- VALOKUVA: Arkisesta toiminnasta / Erityisestä toiminnasta / Syntymä- päivä / Tehtyjä töitä / Tarrakuvat
- MUISTO: Pääsylippu, esite / Retken, tapahtuman kuvaus / Diplomi, todis- tus tms. / ”Nimikortti”
- MUU AIKUISEN TUOTTAMA: Toimintakertomus / Laulun sanat / Loru- ja / Satu / Kuvaus yhdessä tehdystä asiasta / Ryhmän maskotti-tarina / Muu

2. LAPSEN TUOTTAMAA

- KÄDENTYÖT: Askartelu / Piirustus tai maalaus (ohjatusti / oma- aloitteisesti tehty, lapsen kommentteja kirjattu) / Omakuvat (omakuva / oma käsi, jalka / oma perhe) / Värityskuva / Muu
- LAPSEN KERTOMAA: Sadutus / Lapsen kertomus tapahtuneesta / Lap- sen haastattelu / Muu

3. LAPSEN JA AIKUISEN YHDESSÄ TUOTTAMAA

- TEHTÄVÄT: Harjoitustehtävä / Pyhäkoulu- kansainvälisyyskasvatus- lii- kennekasvatustehtävä
- TUTKIMUS TAI PROJEKTI: Tutkittu jotakin aihetta / Luontohavaintoja / Omatekoinen lehti / Teemaviikon, -päivän, projektin dokumentointi

Luokittelussa oli myös monia ongelmia, eikä dokumenttien luokittelu täysin luotetta- vasti ole tällä menetelmällä edes mahdollista. Koska minulla ei ollut tarkempaa tietoa tilanteesta, jossa dokumentti on luotu ja kansioon lisätty, en voinut olla aivan varma yksittäisen dokumentin todellisesta luonteesta ja siten luokastakaan. Dokumentin si- joittuminen tiettyyn luokkaan perustuikin niihin päätelmiin, joita olen pystynyt teke- mään sen ulkonäöstä, pohjautuen myös omiin kokemuksiini päiväkodeissa tuotetuista dokumenteista. Päättelyni perustui esimerkiksi siihen, toistuiko sama dokumentti suunnilleen samassa muodossa useissa tai kaikissa ryhmän kansioissa. Jos piirustus oli tehty laadukkaalle paperille, se oli päivätty, siinä oli lapsen nimi ja se oli mahdollisesti reunoiltaan rajattu ja se toistui samantapaisena muissa kansioissa, tulkitsin sen *ohja- tusti* tehdyksi. Huonompilaatuiselle paperille, usein molemmille puolille, tehty piirus- tus taas päättyi *oma-aloitteisesti* tehtyjen luokkaan. Näissä myös rei’itys oli usein hui-

kan ”vinksallaan” tai paperi hiukan rutussa mikä kertoi mielestäni lapsen omasta toiminnasta. Ne piirustukset joita en osannut sijoittaa kumpaankaan mainituista luokista, päätyivät *ohjatusti* tehtyihin. Myös rajanveto askartelun ja piirustuksen välille oli välillä hankalaa. Päädyin luokittelemaan ne siten, että jos työssä oli käytetty liimaa, saksa, repimistä, sabluunaa, painantaa tai muuta apuvälinettä, tai sen tekemiseen on tarvittu monta työvaihetta, se kuuluu askarteluihin. Kädentöissä on todennäköisesti myös materiaalia, joka on jonkin projektin osa, ja kuuluisi todellisuudessa luokkaan *projektin dokumentointi*. Koska olen voinut käyttää luokittelussa vain omaa havainnointiani, ovat ne siis päätyneet kuitenkin kädentöiden luokkaan. Yhden ryhmän kansioissa oli lapsen ja aikuisen yhdessä tekemää suomi toisena kielenä-materiaalia, jonka myös laskin kuuluvaksi *projektin dokumentointiin*.

Pääperiaatteena on, että luokassa yksi olevat dokumentit ovat aikuisen tuottamia ja edustavat raportoivaa dokumentointia. Luokassa kaksi on lasten itse tuottamaa sisältöä, ja se voi edustaa sekä lasten osallisuutta että pedagogista dokumentointia. Tähän luokkaan kuuluvaksi päätin laskea myös lasten tuottamat kertomukset ja heistä tehdyt haastattelut, vaikka ne ovat voineet syntyä vain aikuisten voimakkaalla myötävaikutuksella, ja voisivat siten kuulua myös luokkaan kolme. Kolmanteen luokkaan kuuluvat erilaiset lapsen ja aikuisen yhteistyöllä syntyneet dokumentit ja myös ne edustavat lasten osallisuutta ja pedagogista dokumentointia. Poikkeuksen muodostavat monista kansioista löytyvät pyhäkoulu-, kansainvälisyyskasvatus- ja liikennekasvatustehtävät, jotka ovat melko identtisiä keskenään ja ovat siksi mielestäni pikemminkin raportoivaa dokumentointia. Värityskuvia ja lasten oma-aloitteisesti tekemiä piirustuksia oli usein runsaasti peräkkäin kansiossa, ja tästä päättelin lapsen itse lisänneen ne kansionsa. Tällä perusteella pidän niitä lapsen osallisuudesta kertovina dokumentteina.

Dokumentista syntynyt vaikutelma ja oma päättelyni siis ratkaisivat kunkin niistä lopullisen sijoittumisen luokittelurunkoon. Omat tiedostamattomat asenteeni ja ajatuksetni ovat päässeet siis vaikuttamaan lopulliseen luokitteluun. Pysin kuitenkin objektiivisuuteen ja epävarmoissa tilanteissa perustin ratkaisuni sille, miten arvelin lasta ennestään tuntemattoman aikuisen, esimerkiksi ryhmään tulevan uuden kasvattajan voivan käyttää dokumenttia työssään.

Luokittelun luotettavuutta olisi voinut arvioida toisen henkilön tekemällä samojen dokumenttien luokittelulla samoilla kriteereillä ja lopputulosta vertailemalla. Myös

kasvattajia tai lapsia haastattelemalla olisin voinut saada tarkempaa tietoa dokumenteista. Tähän en kuitenkaan tässä työssä ryhtynyt, vaan pysyttelin itse tekemässäni systemaattisessa havainnoinnissa. Tutkimusaineiston kokoamiseen liittyvä luokittelu, samoin kuin sen perusteella tekemäni johtopäätökset perustuivat kuitenkin paljolti omaan pohdintaani ja päättelyyni. Joku toinen olisi saattanut muodostaa tutkimusaineiston toisin ja tehdä siitä toisenlaisia johtopäätöksiä. Siksi olenkin yrittänyt kertoa, mihin valintani perustuvat.

4.4 Aineiston kerääminen

Keräsin aineiston yhdeksässä eri päiväkodissa Kotkassa ajalla 9.1.–20.1.2012. Kaikista kaupungin kolmesta päivähoitopiiristä oli mukana kolme päiväkotia. Muuten valitsin päiväkodit sattumanvaraisesti. Ensin otin yhteyttä päiväkodin johtajaan. Sovin sitten tarkemmin joko hänen itsensä, tai hänen nimeämänsä ryhmän kasvattajan kanssa käynnistäni. Yhdessä päiväkodissa tutustuin aina yhden ryhmän kansioihin. Pyrin tekemään yhteistyötä sellaisten ryhmien kanssa, joissa lapset ovat pääasiassa neljä – viisivuotiaita. Näissä ryhmissä on kansioihin kertynyt dokumentteja todennäköisesti enemmän kuin pienempien lasten ryhmissä. Joissakin ryhmissä, joissa aineistoa kokosin, oli kuitenkin myös tätä pienempiä lapsia. Jaoin lupakyselyn yhteensä 160 lapsen naulakkolokeroon, johon erilaiset päiväkodin tiedotteet ja kyselyt on muutenkin tapana jakaa, noin viikkoa ennen sopimaani kansioden lukemispäivää. Kaikkia perheitä en tosin lupakyselylläni tavoittanut, jos lapsi sattui tuona ajankohtana olemaan useamman päivän poissa päivähoidosta. Takaisin sain 96 lupakyselyä. Näistä 95 perhettä antoi luvan lapsensa kansion lukemiseen. Myöntävän vastauksen sain siis 59 %:n jae-tuista kyselyistä. Tosin yksi luettavaksi saamistani kansioista oli vielä tyhjä, koska sen omistava lapsi oli vasta aloittanut päivähoidossa. Kansioita, joista tein havaintoja, oli siis yhteensä 94 kappaletta. Tavoitteena minulla oli, että saisin tutustua yli sataan kansioon. Tähän en siis aivan päässyt. Eri ryhmissä sain luettavakseni hyvin vaihtelevia määriä kansioita, 5–16. Kaikissa yhdeksässä päiväkotiryhmässä sain luettavakseni kuitenkin niin monta kansiota, että pystyin muodostamaan kuvan siitä, minkä tapaisia kyseisen ryhmän kansiot ovat. Yksittäisten kansioden määrää tärkeämpi asia tutkimuksen kannalta on kuitenkin tässä tapauksessa otos eli päiväkotiryhmien määrä. Eri ryhmissä kansioden sisällön painopisteet ja dokumenttien määrä vaihtelivat merkittävästi. Jos siis olisin halunnut vielä enemmän tietoa Kotkan kaupungissa kootuista kas-

vun kansioista, olisi minun pitänyt kasvattaa niiden päiväkotiryhmien määrää, joissa tein tutkimusta, ei niinkään luettujen kansioden määrää.

Jokaisessa ryhmässä tein yhden Excel-taulukon, johon merkitsin kaikkien erityyppisten dokumenttien määrät luokittelurunkoni mukaisesti. Yhdenkään yksittäisen kansion sisältö ei siis päätynyt tähän työhön, vaan aineistoksi muodostui se, miten koko päiväkotiryhmän tasolla kansioita kootaan. Myöhemmin kokosin kaikkien ryhmien tiedot havaintomatriisiin, eli yhteen yhteiseen Excel-taulukoon. Siinä on nähtävillä kaikista yhdeksästä ryhmästä saamani tutkimusaineisto luokiteltuna ja lukuina ilmaistuna.

Kaiken kaikkiaan mukana oli 3 654 erillistä dokumenttia.

4.5 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tämän työn tutkimusluvan myöntäjä on ennen luvan myöntämistä pyytänyt lausunnon myös hyvinvointipalvelujen tehtäväalueen johtoryhmältä, joka toimii myös ko. tehtäväalueen eettisenä toimikuntana.

Vaikka eettiset kysymykset ovat kaikessa tutkimustyössä keskeisiä, erityisen tärkeää on niiden huomioiminen silloin, kun tutkimus jossakin muodossa liittyy lapsiin. Vaikka tässä opinnäytetyössä tutkin pikemminkin aikuisten kuin lasten toimintaa, on aineisto koottu lasten tuottamien, heidän omien, kansiodensa avulla. Isto Ruoppila (1999, 26–28.) kirjoittaa tästä aiheesta, että tutkija, opinnäytetyön tekijäkin, käyttää aina valtaa, ja tämä hänen on myös tiedostettava. Vallankäyttö alkaa jo tutkimuksen aiheen valinnasta ja ulottuu tutkimuksen tuottamien havaintojen tulkintaan sekä tutkimuksesta tiedottamiseen. Lapsilla ei vielä ole sellaisia fyysisiä ja psyykkisiä ominaisuuksia tai samanlaisia tietoja ja kokemuksia kuin aikuisilla. Aikuisten vastuulla onkin miettiä, millaisia tutkimuksia lasten kanssa voidaan tehdä ja millaisia päätöksiä aikuiset voivat heidän puolestaan tehdä.

Kaikkein tärkein eettinen ohjenuora lapsia koskevassa tutkimuksessa on, että se ei saa missään muodossa vaarantaa lasten hyvinvointia ja tervettä kehitystä (Ruoppila 1999, 29). Tässä työssä ei mielestäni ole lasten hyvinvointiin liittyviä riskejä, mutta lasten yksityisyys ja oikeus tulla kuulluksi itseään koskevissa asioissa oli otettava huomioon. Aineisto oli luontevaa kerätä ilman, että lasten nimet tulevat siihen mukaan. Koskevathan tutkimuskysymykset vain sitä, mitä kansioissa yleisellä tasolla on, ja miten kasvattaja voi käyttää kansiotyöskentelyä lapsen parhaaksi. Tämä myös perustelee

tutkimusta lasten kannalta. Jos työni lisää tietoisuutta kansioiden mahdollisuuksista lapsen osallisuuden lisääjänä ja lasta hyödyttävän suunnittelun tukena, voi siitä olla suoraa hyötyä myös tutkimukseen osallistuneille lapsilla. Vaivaa en joutunut tuottamaan lapsille aineiston keräämisen yhteydessä. Vanhemmille jaetussa lupakyselyssä olin ottanut huomioon, että perheet saavat kaiken oleellisen tiedon työn tarkoituksesta, toteutuksesta ja julkaisusta, sekä mahdollisuuden halutessaan ottaa minuun yhteyttä. Palautetuissa lupakyselyissä oli näkyvissä lapsen nimi. Hävitin lupakyselyt mahdollisimman pian. Joissakin päiväkodeissa tein sen itse silppurissa, joissakin luovutin laput henkilökunnalle hävittämistä varten ja loppujen osalta hävitin laput itse kotona. Kerätyn aineiston nimettömyydestä johtuen olisin joutunut hävittämään aineiston koko ryhmän osalta, jos joku vanhemmista olisi perunut osallistumisensa kesken tutkimuksen. Näin ei onneksi kuitenkaan tapahtunut.

Joitakin eettisiä ongelmakohtia työssäni kuitenkin on. Sellaisena pidän sitä, että huolesti suomea taitavat maahanmuuttajavanhemmat ovat saattaneet allekirjoittaa luvan ymmärtämättä täysin, mitä heiltä kysyttiin. Tätä yritin välttää kirjoittamalla lupakyselyn mahdollisimman selkeäksi. Kyselyä laatiessani en myöskään tullut ajatelleeksi, että siinä olisi voitu kehottaa vanhempia tiedustelemaan kantaa myös lapselta itseltään. Päiväkodeissa käydessäni esittäydyin kuitenkin lapsille. Kerroin kuka olen, ja miksi olen tullut käymään heidän päiväkodissaan. Samassa yhteydessä kysyin lapsilta itseltään lupaa katsoa heidän kansioitaan. Esitin kysymyksen kuitenkin yleensä yhteisesti koko ryhmälle, eikä arempi lapsi tällaisessa tilanteessa välttämättä sano mielipidettään. Kaikki lapset eivät myöskään välttämättä olleet tilanteessa edes paikalla. Tuntui kuitenkin siltä, että lapset olivat ylpeitä omista kansioistaan ja mielissään siitä, että joku halusi niihin tutustua. Jos tietooni olisi tullut, että se olisi ollut jonkun lapsen mielestä epämiellyttävää, olisin jättänyt kyseisen lapsen kansion lukematta.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimusaineistosta saamani tulokset luokittain, läpileikkauksena kaikista yhdeksästä päiväkotiryhmästä. Kerron tuloksista lähinnä sanallisesti, kiinnittäen huomioita asioihin, jotka ovat tutkimuskysymysteni kannalta oleellisia. Näin pystyn kuvaamaan erilaisia tapoja dokumentoida ja koota kansioita, vertailematta varsinaisesti eri ryhmien kansioita keskenään. Yhden päiväkotiryhmän kansioissaakin saattaa olla monien eri kasvattajien kädenjälkeä näkyvissä, jos lapsi on vaihtanut

päiväkotia tai -ryhmää, tai vastaavasti ryhmässä työskentelevät aikuiset ovat vaihtuneet. Lopullisessa aineistossa on siis käytännössä mukana muissakin kuin tutkimuksessa mukana olleissa päiväkodeissa syntynyttä aineistoa.

Vaikka tarkoituksena ei ole ryhmien vertaaminen, esitän myöhemmin tuloksia pohiessani ajatuksia myös siitä, mitä erilaiset tavat koota kansioita voivat kertoa osallisuudesta tai mahdollisuudesta havainnoida lasta suunnittelua varten. Kerron yleensä lisäksi, mikä osuus kuvatulla luokalla on kaikista dokumenteista ja miten siihen sisältyvät alaluokat prosentuaalisesti sen (yläluokan) sisällä jakautuvat. Esitän myös huomioita siitä, onko kuvattu dokumenttityyppi tyypillinen vai satunnaisemmin esiintyvä. Sanalla ryhmä tarkoitan tässä luvussa päiväkodin lapsiryhmää, ja sanalla dokumentti kaikkia kansioon tallennettuja asioita.

5.1 Aikuisen tuottama sisältö

Pääsääntöisesti tässä pääluokassa olevat dokumentit ovat aikuisen tekemiä, ja suurimmaksi osaksi ne mielestäni edustavat raportoivaa dokumentointia. Pääluokassa yksi on neljä alaluokkaa; *esittelyt*, *valokuvat*, *muistot sekä muu* aikuisen tuottama. Kaikki näistä alaluokista jakautuvat vielä lopullisiin luokkiin, joihin dokumentit on sijoitettu.

Esittelyt: Kansilehti / Välilehti

Kokonaisuuden aloittava *kansilehti* oli kansioissa yleinen ensimmäinen sivu. Sellainen löytyi 58 %:sta kansioita. Usein siinä oli teksti ”Tämä on – – kansio, joka on aloitettu – – päiväkodissa vuonna – –. Kansio kulkee lapsen mukana hoitopaikasta toiseen, jopa kouluun asti. Kansion tarkoituksena on seurata, mutta ei arvostella lapsen kehitystä. Arvioinnin siitä, mitä tuotoksia kansioon tulisi kerätä, suorittaa lapsi itse aikuisen toimiessa avustajana.” Usein kansilehti oli valmis monistettu pohja, johon oli lisätty lapsen nimi ja mahdollisesti muita tietoja. Kansilehti saattoi olla myös itse ryhmässä tehty, ja varustettu vaikkapa valokuvalla lapsesta, tai lapsen piirtämällä omakuvalla. Ryhmää esittelevä sivu tai toimintakauden aloittava *välilehti* oli vielä yleisempi, koska niitä saattoi olla yhteen kansioon kertyneenä useita. Niitä löytyi jokaisesta ryhmästä vähintään yksi ja viidessä ryhmistä niitä käytettiin säännöllisesti. Välilehdessä saattoi olla kaikkien ryhmän lasten ja joskus aikuistenkin nimet, tai pelkkä ryhmän nimi ja toimintakausi. Joskus se oli kokonaan aikuisen tekemä, joskus siinä oli myös esim. lasten piirroksia.

Valokuvat: Päivittäinen toiminta / Erityinen toiminta / Syntymäpäivä / Tarrakuvat / Tehtyjä töitä

Valokuvia päiväkotielämästä ja lapsista kansioissa oli paljon, 20 % kaikista kansioista olevista dokumenteista. Luokittelin omaksi luokakseen kuvat, jotka kertovat *päivittäisestä toiminnasta*, ja omakseen *erityisen toiminnan*, kuten juhliin, retkiin ja vaikkapa leipomiseen liittyvät kuvat. Lisäksi omat luokkansa muodostivat lapsen *syntymäpäivän* vietosta otetut kuvat, ryhmän tekemistä *töistä* otetut kuvat ja kansioon talletetut lapsen *tarrakuvat*. Arki ja toiminnan kohokohdat olivat melko tasapainoisesti edustettuina. Kaikista kuvista arkea leikkeineen, ulkoiluineen ja päiväunineen kuvasi 44 % kuvista. Erikoisempia, juhlavampia tai harvemmin toistuvia tapahtumia kuvasi 49 % kuvista. Lisäksi 4 % kuvista tallensi lapsen syntymäpäivien juhlimista päiväkodissa, ja muita kuvia oli vielä 3 %. Näissä muissa ovat mukana ryhmän lasten tekemistä töistä otetut kuvat ja lapsen tarrakuvat. Kaikissa ryhmissä erilaisten kuvien suhde toistui melko samanlaisena. Mukana oli aivan muutama kuva, yhteensä viisi kappaletta, jotka vaikuttivat lapsen itse ottamilta.

Muistot: Pääsylippu, esite / Retken, tapahtuman kuvaus / Diplomi, todistus tms. / Nimikortti

Erilaisiin *muistoihin* laskin kuuluviksi säästetyt *pääsyliput* ja *esitteet* esimerkiksi kulttuuritapahtumista, joihin lapsi oli ryhmän mukana osallistunut. Niitä edusti 4 % kaikista dokumenteista. *Muistoja* olivat myös aikuisen tekemät *kuvaukset* tehdystä retkestä tai toteutetusta toiminnasta sekä *diplomit*, *todistukset* ja *kunniakirjat*, jotka usein liittyivät erilaisiin liikuntatapahtumiin, sekä lasten *nimikortit*. Näistä eniten kansioissa oli *tapahtuman kuvauksia* (21 %), kahta lukuun ottamatta joka päiväkotiryhmässä. *Pääsylippuja tai esitteitä* (13 %) ja *diplomeita ja todistuksia* (16 %) oli talletettuna useammassa kuin joka toisessa päiväkotiryhmässä. Yhtä lukuun ottamatta kaikissa ryhmissä oli talletettu myös erilaisiin tarkoituksiin käytettäviä *nimikortteja* (50 %). Nimikortti on usein noin kämmenen kokoinen laminoitu valmis kuva, jonka lapsi on ehkä saanut värittää ja jossa on hänen nimensä. Näitä saatetaan käyttää päiväkodissa esim. lapsen sängyn merkitsemiseen. Noin puolet kaikista näistä tosin löytyi yhden ryhmän kansioista.

Muu aikuisen tuottama: Toimintakertomus / Laulun sanat / Loruja / Satu / Kuvaus yhdessä tehdystä asiasta / Ryhmän maskotti-tarina / Muu

Tässä luokassa olevat dokumentit olivat pääosin aikuisen tekemiä kirjallisia dokumentteja ja niiden osuus kaikesta sisällöstä oli 5 %. Eniten kansioissa oli *toimintaker-tomuksia* (35 %) toimintakausittain, tai jopa kuukausittain. Niiden suuri määrä ei kerro kuitenkaan niiden yleisyydestä; lähes kaikki olivat noin neljässä ryhmässä, kun lo-puissa ryhmistä niitä ei ollut ollenkaan tai lähes ollenkaan. Toiseksi yleisin oli *laulun sanat* (17 %), joita löytyi samoin noin puolesta ryhmästä. Yli puolet kaikista lauluista oli kuitenkin yhden ryhmän kansioissa *Loruja* tai *satuja* oli mukana satunnaisemmin, ja niiden osuus oli 20 %. Joissakin kansioissa oli myös aikuisen tekemiä esittelyitä josta-kin yhdessä toteutetusta asiasta tai tapahtumasta, *tapahtuman kuvauksia* (9 %). Myös luokassa *muistot* on yksinkertaisia tapahtuman kuvauksia, mutta tähän luokkaan sijoit-tamani kuvaukset eroavat niistä olemalla laajempia, ja asiasta kerrotaan myös kuvai-levasti ja sitä samalla taustoittaen. Kahdessa ryhmässä oli toteutettu ja dokumentoitu tarina ryhmän *maskotista*, esim. pehmoeläimestä johon liittyy tarina, ja joka vierailee lasten kodeissa. Sijoitin nämä dokumentit aikuisen tuottamiin, vaikka ne voisivat olla myös, ja lapsilla on saattanut olla merkittävä rooli niiden tekemisessä. Tämä lähinnä siksi, että en kokenut valmiiden dokumenttien antavan tietoa lapsesta eikä lasten oma osuus niissä välittynyt minulla asti. Kansioissa oli myös joitakin yksittäisiä *muita* do-kumentteja, joissa aikuinen kuvasi lasta. Kuvaus saattoi olla opiskelijan tekemä ha-vainnointi lapsen leikistä, kasvattajan kuvaus lapsen ensimmäisistä päiväkotipäivistä, tai muu kertomusta lapsesta. Mukana oli myös muutamia lapsen vanhemman tekemiä kuvauksia tai piirustuksia lapsestaan. Näiden lisäksi löysin myös yksittäisiä muita do-kumentteja, kuten ryhmästä pois lähtevälle lapselle tehdyn hyvästelykortin ja läheisille järjestetyn päivän ohjelman.

5.2 Lapsen tuottama sisältö

Tässä pääluokassa olevat dokumentit olivat pääosassa lapsen itse tekemiä, ja siten ne antavat suoraan tietoa lapsesta. Ne antavat siis hyviä mahdollisuuksia dokumentoinnin pedagogiseen hyödyntämiseen ja voivat kertoa myös lapsen ainakin jonkintasoisesta osallisuudesta.

Kädentyöt: Askartelu / Piirustus tai maalaus (ohjatusti / oma-aloitteisesti tehty, lap-sen kommentteja kirjattu) / Omakuvat (omakuva / oma käsi, jalka / oma perhe) / Värityskuva / Muu

Lasten tekemät erilaiset *askartelut, piirustukset ja maalaukset* olivat kansioissa yli-voimaisesti suurin dokumenttien ryhmä. Kaikesta kansioihin tallennutusta materiaalista niitä oli 43 %, eivätkä *värityskuvat* olleet vielä tässä luvussa mukana. Jos *värityskuvat* ja *muut* vielä lasketaan mukaan, oli kädentöiden osuus 54 % kansioiden sisällöstä. Askarrellen tehtyjen töiden tallentamista kansioon rajoittaa luonnollisesti niiden koko ja muoto, mutta niiden osuus kaikista kädentöistä oli 23 %. Vaikka askartelut olivat lähes kaikki ohjatusti tehtyjä, oli kansioissa talletettuna myös muutamia askarteluja, jotka vaikuttivat lapsen oma-aloitteisesti tekemiltä. *Ohjatusti tehtyjä piirustuksia* oli kansioissa hiukan vähemmän kuin lasten *oma-aloitteisesti* tekemiä, mutta näiden osuudessa ei ollut suurta eroa. Tosin muutamassa ryhmässä *oma-aloitteisesti* tehtyjen töiden tai *värityskuvien* määrä oli erityisen runsas. Näitä muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta sekä kädentöiden että niiden alaluokkien osuus toistui kaikissa ryhmissä kuitenkin melko samanlaisena. Laskin erikseen myös sen, kuinka usein piirustuksessa tai maalauksessa oli mukana *lapsen kommentteja* aikuisen kirjaamana, ja näitä oli 20 %:ssa töistä. Kaikissa ryhmissä toistuivat kansioissa erilaiset *omakuvat*, lasten tekeminä joko *itsestään, perheestään* tai aikuisen avustamana tehdyt *käden tai jalan kuvat*. Niiden osuus kädentöistä oli 8 %. Omakuvista isoimman ryhmän muodostivat lapsen *omakuvat* ja pienimmän *perhettä* esittävät kuvat. *Värityskuvia* oli kaikkien ryhmien kansioissa vähintään yksi, mutta muutamassa ryhmässä niitä oli todella paljon. Niiden osuus kaikista kädentöistä oli 20 %. Niiden osuutta lisäsi joissakin yksittäisissä kansioissa oleva *värityskuvien* suuri määrä. Lisäksi mukana oli muutamia *muuta* töitä, jotka olivat lasten yhteistyöllä tekemiä, tai toisten ryhmän lasten tekemiä.

Lapsen kertomaa: Sadutus / Lapsen kertomus tapahtuneesta / Lapsen haastattelu / Muu

Kirjallisia dokumentteja, jotka olivat syntyneet lasta kuunnellen, oli 2 % kaikista dokumenteista. Ne olivat painottuneet kolmeen päiväkotiryhmään, mutta yhtä lukuun ottamatta kaikista ryhmistä löytyi joitakin sellaisia. Lasten *sadutuksia* löysin noin joka toisesta päiväkotiryhmästä, ja niiden osuus tässä luokassa on 40 %. Lasten *kertomusten* osuus oli 21 % ja *haastatteluiden* 34 %. *Kertomus* saattoi olla lapsen oma kuvaus jostakin tapahtumasta tai kuvasarjasta kerrottu tarina. *Haastattelut* olivat usein ”viikon lapsi” -tyyppisiä, joissa oli valmiit kysymykset, tai esim. kysely siitä, miten lapsi päiväkotipäivän kokee. Mukana oli myös joitakin *muun* tyyppisiä dokumentteja (5 %)

kuten ryhmän lasten uudelleen sanoittama laulu sekä lasten yksittäisiä kommentteja aikuisen muistiin merkitsemänä.

5.3 Lapsen ja aikuisen yhdessä tuottama sisältö

Tähän pääluokkaan kuuluvat dokumentit ovat useimmissa tapauksissa vaatineet syntymään panosta sekä lapsilta että aikuisilta, ja välillä ne liittyvät johonkin laajempaan ryhmässä toteutettuun projektiin. Lähes aina ne myös edustavat sekä lasten osallisuutta että antavat mahdollisuuksia pedagogiseen suunnitteluun.

Tehtävät: Harjoitustehtävä/ Pyhäkoulu- kansainvälisyyskasvatus- liikennekasvatus-tehtävä

Tehtäviksi luokittelemaani sisältöä löytyi yhtä lukuun ottamatta kaikista ryhmistä vähintään yhden tehtävän verran. Joissakin ryhmissä niitä oli talletettu kansioihin satunnaisesti ja joissakin säännöllisesti ja runsaasti. Kaikista dokumenteista niiden osuus oli 8 %. Valtaosa kansioissa olevista tehtävistä on *harjoitustehtäviksi* luokittelimiani, 78 %. Yleensä ne olivat valmiita monisteita, joilla lapsi voi harjoitella esim. kynän käyttöä, laskemista, värejä tai hahmottamista. Harjoitustehtäviin laskin myös muutamat saksien käyttöharjoitukset. Loput 22 % tehtävistä oli *pyhäkoulutehtäviä* sekä *kansainvälisyyskasvatukseen* tai *liikennekasvatukseen* liittyviä tehtäviä.

Tutkimukset tai projektit: Tutkittu jotakin aihetta /Luontohavaintoja / Omatekoinen lehti / Teemaviikon, -päivän, projektin dokumentointi

Dokumentoituja *Tutkimuksia tai projekteja* oli 4 % kansioden sisällöstä, mutta ne saattoivat olla laajempia kuin yksittäinen sivu. *Tutkittu jotakin aihetta* oli yleisin sekä määrällisesti (44 %) että yleisyydeltään, viidessä ryhmässä yhdeksästä. Tutkimus saattoi koskea vaikkapa värejä, jotakin ajankohtaista aihetta, kuten vihanneksia syksyn sadonkorjuu-aikaan, tai veden, värin ja kuplien käyttäytymistä paperilla. *Luontohavaintoja* oli kahdessa ryhmässä, 7 % kaikista tutkimuksista ja projekteista. Yhdessä ryhmässä oli jokaisessa kansiossa *omatekoinen lehti*, muodostaen 6 %:n osuuden. Erittäin yleinen oli myös *teemaviikon, -päivän tai projektin dokumentointi*. Niiden osuus oli 43 % tästä luokasta ja niitä löytyi kaikkiaan neljästä ryhmästä. Ne olivat aikuisten ja lasten yhdessä luomia, ja usein niiden taustalla vaikutti olleen jokin pitkäkestoinen projekti tai aihe.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä luvussa esitän johtopäätökset saamistani tuloksista verraten niitä tutkimuskysymyksiini sekä tutkimuksista ja kirjallisuudesta saatuihin tuloksiin ja tietoihin. Sain työssäni vastauksia siihen, mitä kasvun kansiot voivat sisältää. Löysin mielestäni vastauksia myös siihen, miten kansio voi olla tukemassa lapsen osallisuutta, ja mitä mahdollisuuksia kasvun kansio voi tarjota pedagogisen suunnittelun tueksi. Pedagogisen suunnittelun mahdollistava dokumentointi on kuitenkin eri asia kuin sen todellinen toteutuminen. Osallisuuden mahdollisuudesta kertova dokumentointi ei myöskään välttämättä kerro totuutta lapsen osallisuuden tasosta käytännön toiminnassa. Olenkin kiinnittänyt huomioni niihin asioihin, jotka kertoivat tästä mahdollisuudesta, ottamatta kantaa siihen, miten mahdollisuus oli toteutunut tai miten sitä hyödynnetään.

Tulosteni perusteella kansioissa on mukana materiaalia, joka voi kertoa osallisuudesta, ja jonka pohjalta voi halutessaan toteuttaa suunnittelua. Lapsen osallisuuden ja pedagogisen suunnittelun näkökulma voivat joskus kuitenkin olla myös ristiriidassa keskenään. Osallisuuden kannalta lapsen oman roolin pitäisi olla aktiivinen sen suhteen, mitä töitä kansioon lopulta valitaan. Aikuisen tehtävänä on ohjata lasta, mutta päätösvalta on kuitenkin lapsella itsellään. (Kankaanranta 1998.) Aikuisen halutessa käyttää kansiota johdonmukaisesti suunnittelunsa tukena pitäisi töiden tallentaminen siihen olla systemaattista ja harkittua (Hujala ym. 1998). Jos aikuisen näkemys kansion tarkoituksenmukaisesta sisällöstä poikkeaa voimakkaasti lapsen näkemyksestä, voi lapsen mahdollisuus osallisuuteen kansion suhteen jäädä pieneksi. Aikuisen pitäisikin pystyä perustelemaan valintansa, jos hän käyttää tässä asiassa valtaansa lapsen yli. Valintojen pitäisi liittyä siihen, miten niiden avulla voi toteuttaa lasta koskevaa suunnittelua lapsen itsensä hyväksi. (Hujala ym. 1998.) Jokaisella kansioon valitulla asialla pitäisi olla jokin merkitys myös lapselle itselleen.

Vaikka kansioden sisältö oli monipuolista, myös samat piirteet toistuivat niissä kaikissa. Vakiintunut kaava kansioden kokoamisessa tuntui olevan, että pääasiassa niihin kerätään lasten piirustuksia sekä valokuvia päiväkodin elämästä, ja muuta sisältöä sen mukaan, millainen kulttuuri ryhmän kasvattajilla kansioden suhteen on. Muuta luokituksessani olevaa sisältöä löytyi enemmistöstä kansioita ja ryhmiä, mutta siten, että eri ryhmissä ja kansioissa oli hiukan eri asioita. Selvää säännönmukaisuutta tavassa koota kansioita siis löytyi. Erot ryhmien välillä olivat kuitenkin myös suuria. Jossain ryh-

mässä painottuivat lasten omat piirustukset, toisessa saattoi olla runsaasti harjoitustehtäviä ja kolmannessa kirjallista materiaalia, esim. toimintakertomuksia. Myös siinä oli eroja, oliko kansioissa töitä, jotka vaikuttivat lasten itsensä sinne lisäämiltä. Sellaisista kansioista, joissa näin oli, löytyi yleensä paljon myös lasten värityskuvia. Myös dokumenttien määrät vaihtelivat paljon ryhmien välillä. Yleistettävissä on siis se, mikä on vakiintunut tapa koota kansiota. Se, millaisia kansiot lopulta eri ryhmissä ovat, riippuu kuitenkin täysin kasvattajista. Myös ryhmän sisällä kansiot saattoivat olla hyvin erilaisia. Osallisuudesta kertoo, että lapsella on ollut mahdollisuus vaikuttaa omaan kansioonsa, mutta mahdollisuuden on voinut myös jättää käyttämättä, (Oranen 2007) jos muut asiat ovat kiinnostaneet enemmän. Sisällön määrä ei suoraan kertonut siitä, minkälaista se oli. Vain vähän dokumentteja sisältävätkin kansiot saattoivat olla monipuolisia ja antaa viitteitä lasten osallisuudesta, esimerkiksi jos oma-aloitteisesti tehtyjen töiden ja aikuisen kirjaamien asioiden osuus oli suuri. Runsaasti dokumentteja sisällään pitävät kansiot olivat pääsääntöisesti myös tällaisia, kertoen ehkä ryhmässä syntyneestä kiinnostuksesta portfoliotyöskentelyä kohtaan.

Mitä muuta sain selville lasten mahdollisuudesta osallisuuteen kansioden kautta?

Kaikki dokumentointi kasvun kansioon on myönteinen askel osallistavaa varhaiskasvatusta kohti (Rintakorpi 2010). Se on siis aina osallisuutta edistävä työkalu, mutta ei sellaisenaan vielä edusta kovin korkeata osallisuuden tasoa. Yli puolet kaikista kansioden sisällöstä oli lasten itsensä tuottamaa materiaalia. Monessa aikuisen tekemässä dokumentissa oli myös lisättyä lapsen kommentteja tai piirustuksia, joten lasten omakädenjälki oli kansioissa konkreettisesti ja vahvasti näkyvillä. Kansio voi kertoa osallisuudesta monella eri tavalla. Siihen tallennetut dokumentit voivat kertoa myös osallistavasta toiminnasta, kuten sadutus (Karlsson 2005).

Yksi olennainen tekijä kansiossa osallisuuden suhteen on sen paikka päiväkodissa. Jos kansiot ovat lasten ulottuvilla ja aina saatavilla, heillä on mahdollisuus kokea kansiot omikseen ja käyttää niitä myös itsenäisesti. Se että lapsi käyttää kansiotaan, voi tarkoittaa sitä että hän tutkii sitä itse, tai aikuisen tai toisen lapsen kanssa. Silloin se toimii vuorovaikutuksen, itsetuntemuksen ja sitä kautta osallisuuden lisääjänä. (Rintakorpi 2010.) Kun lapsi voi itse ottaa oman kansionsa hyllystä ja lisätä siihen haluamiaan asioita, on se jo osallisuutta korkeammalla tasolla. Hän voi samalla kokea päiväkotiympäristön omakseen. (Tiira 2000.) Lasten kansioissa oli ilahduttavan paljon piiroksia ja värityskuvia, jotka olivat heidän itse sinne laittamiaan. Näissä kuvissa oli

usein myös aikuisen lisäämiä lapsen kommentteja. Aikuinen on siis silloin ehtinyt olla läsnä, kuunnella lasta ja auttaa häntä ajatustensa muistiin merkitsemisessä. Joissakin kansioissa itse lisättyjen töiden määrä oli suuri: kansio tuntui olevan lapselle tärkeä.

Valokuvat olivat yleisiä kansioissa. Kuvat voivat antaa lapselle ja aikuiselle tietoa myös lapsen kasvusta, kehitymisestä ja mielenkiinnon kohteista. Kuva vangitsee kuitenkin vain yhden silmänräpäyksen lapsen elämässä, eikä kuvaa todellisuuden kokonaisuutta niin luotettavasti, että sen perusteella voisi tehdä johtopäätöksiä lapsesta. Kuvat ovat pikemminkin tärkeä muistojen tallentamisen väline. Useimmissa kuvissa oli mukana selventäviä kuvatekstejä, mutta ovatko ne vain aikuisen näkemyksiä asioista? Joissakin ryhmissä kansioissa toistuivat paljolti samat työt ja muut sisällöt. Silloinkin dokumentointia antaa kyllä tietoa lapsesta, mutta rajallisesti. Aikuinen on todennäköisesti ollut päättämässä kansion sisällöstä, eikä kovin korkeasta osallisuuden tasosta kansion kokoamisen suhteen voi puhua. Se, että kansioon kuitenkin tallennetaan lasta koskevia dokumentteja, kertoo lapselle, että hän on tärkeä ja voi tulla myös kuulluksi ja osalliseksi. (Kankaanranta 1998.)

Kansion mahdollisuus toimia pedagogisen suunnittelun apuna perustuu kasvattajan pohdintaan (Rintakorpi 2010). Siksi ulkopuolisen tutkijan havainnot kansiosta eivät välttämättä kerro, miten hyvin se voi toimia suunnittelun apuna. Jos kansion avulla kuitenkin voi tehdä havaintoja lapsesta, antaa se silloin mahdollisuuksia myös arviointiin. (Heikka ym. 2009.) Sitä kautta tarjoutuu mahdollisuuksia myös niin lapsi- kuin ryhmäkohtaiseenkin toiminnan suunnitteluun.

Koska lapsi yksilönä on suunnittelun keskiössä, kasvattajan pitäisi tuntea jokainen ryhmänsä lapsi (Hujala ym. 1998). Monipuolinen kansio, jonka kokoamisessa myös lapsella on aktiivinen rooli, voikin antaa hyödyllistä tietoa lapsesta itsestään (Karlsson 2005). Säännöllisesti kansioon tallennettavat harjoitustehtävät tai lapsen piirtämät omakuvat antavat autenttista tietoa lapsesta (Heikka ym. 2009) ja niitä voi käyttää suunnittelussa apuna. Nämä molemmat olivatkin melko tyypillistä sisältöä kansioissa, ja joissakin kansioissa oli harjoitustehtäviä tallennettu järjestelmällisesti. Myös lapsen piirustukset, niin ohjatusti kuin oma-aloitteisesti tehdyt, antavat tietoa lapsesta, ja niiden määrä kansioissa oli runsas. Kirjallisia dokumentteja, joissa lapsen oma ääni pääsee kuuluviin, kuten sadutuksia, haastatteluita tai omia kertomuksia, oli määrällisesti

vähän, mutta niitäkin oli tasaisesti mukana. Edellytyksiä sille, että kansio voisi toimia suunnittelun apuna, tuntui siis olevan.

Jotta aikuinen voisi hyödyntää kansion antamaa informaatiota, olisi dokumenttien syytä olla myös päivättyjä. Toimintakauden aloittava välilehti voi siten olla suunnittelun mahdollistavaa dokumentointia. Kun kasvattaja tuntee ryhmänsä lapset, voivat tutkijalle avautumattomatkin asiat kansiossa antaa tietoa lasten mielenkiinnon kohteista ja osaamisesta. Silloin ne voivat olla myös pedagogisen suunnittelun pohjana. Ne voivat olla myös lasta osallistavaa, yhteisön vuorovaikutusta lisäävää dokumentointia, kuten ryhmässä syntyneet tarinat tai projektit, joita on dokumentoitu. Ollakseen todellisuudessa pedagogista, dokumentoinnin pohdinnalle pitäisi olla myös aikaa, halua ja taustatietoa (Rintakorpi 2010).

Kasvun kansion suuria vahvuuksia on, että se liittyy aivan suoraan lapsen omaan kokemusmaailmaan ja tallentaa hänelle merkityksellisiä tapahtumia. Sen kautta lapselle tärkeät ihmiset kohtaavat, vaihtavat tietoa ja oppivat tuntemaan toisensa. Kasvun kansioden taustalla oleva sosiokonstruktivistinen kasvatuskäsitys (Linnakylä 1994) korostaa oppijan oman aktiivisuuden sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä. Parhaimmillaan kansio onkin kasvattajan ja lapsen yhteinen, vuorovaikutusta synnyttävä projekti. Silloin he voivat olla yhdessä tutkimassa, kasvamassa ja kehittymässä, ja kansio voi olla myös työn kehittämisen väline. Bronfenbrennerin ekologisen systeemi-teorian mukaan oppiminen tapahtuu erilaisten ympäristöjen välisessä vuorovaikutuksessa, oppijan itsensä osallistuessa myös itse ympäristönsä rakentamiseen (Puroila & Karila 2001). Dokumentoinnin vahvistaessa vuorovaikutusta kansio voi siis olla myös kasvattajan oppimisen väline.

Eri ryhmissä toiminnan painopistealueet olivat erilaisia. Jossain kansion kokoaminen voi olla keskeistä toimintaa, kun toisessa ryhmässä se jää vähemmälle huomiolle toiminnan suuntautuessa muihin asioihin. Jos olisin kerännyt tutkimusaineistooni tietoa vielä yhdeksästä päiväkotiryhmästä lisää, olisivatko tulokseni ja johtopäätökseni olleet erilaisia? Pidän sitä epätodennäköisenä, koska erilaisuudestaan huolimatta ryhmien kansiot noudattelivat kuitenkin yleistettävissä olevaa linjaa. Yllätyksiä eri ryhmien kansioden eroissa ei tällä otoksella myöskään tullut, joten uskon, että näistä yhdeksästä päiväkotiryhmästä saamani tulokset ovat yleistettävissä koskemaan suurempaakin joukkoa.

7 KASVATTAJIEN AJATUKSIA KANSIOISTA SEKÄ JATKOTUTKIMUSAIHEITA

Samalla, kun tutkin päiväkodeissa kasvun kansioita, halusin myös kysyä niissä työtään tekevilta kasvattajilta lyhyesti, millaisia ajatuksia tai ideoita heillä on kansioden suhteen. Tämä ei liittynyt tutkimukseeni, vaan ajatuksenani oli, että voisin näin kerätä toimivia käytäntöjä kaikkien yhteiseen käyttöön.

Monet niistä ajatuksista, jotka tulivat esiin, liittyivät töiden päivämiseen. Esitettiin, että kaikissa töissä olisi hyvä olla lapsen nimi ja erityisesti päivämäärä. Myös toimintakaudet toisistaan erottavaa välilehteä pidettiin toivottavana. Näin on helpompi määrittää, minkälaisia töitä lapsi on tehnyt minkäkin ikäisenä. Myös sitä pidettiin hyvänä ajatuksena, että lapsen piirtämä omakuva tehtäisiin kansioon säännöllisesti, esimerkiksi vuosittain. Näiden omakuvien avulla lapsi pystyy itsekin seuraamaan omaa kasvuaan. Yksi ehdotus oli, että varsinkin isompien lasten kanssa voi pitää silloin tällöin, vaikkapa kuukausittain, erityistä kansio-päivää. Silloin lapset saavat itse valita töitä kansioihinsa. Osa ideoista ei liittynyt niinkään kansion sisältöön, vaan sen käyttämiseen käytännössä. Kansion ottamista mukaan vanhemman kanssa käytävään keskusteluun pidettiin yhtenä sille toimivana käyttötapana. Kansio voi toimia myös lasten keskinäisen vuorovaikutuksen vahvistajana, jos he tutkivat kansioita yhdessä. Myös valmista runkoa sille, mitä kansioon voi tai tulisi kerätä, kaivattiin tueksi. Kun ryhmään tulee uusi lapsi, edellisestä hoitopaikasta siirtynyt kansio voi myös olla inspiraation lähde, siitä voi hakea ideoita omaan toimintaan.

Tämä työ on vain pintaraapaisu aiheeseen, jossa olisi paljon muutakin tutkittavaa. Työtä tehdessäni mielessäni heräsi kysymyksiä esimerkiksi siitä, miten lapset itse kokevat omat kansionsa ja tukevatko heidän ajatuksensa siitä teoretietoa, jota portfolio-toiminnasta on olemassa. Kiinnostavaa olisi myös tietää, minkälaiset eri ajatukset ja tavoitteet kasvattajilla vaikuttavat kansioden kokoamisen suhteen taustalla. Myös se jäi askarruttamaan, miten lasten vanhemmat kokevat kansiot ja mitä ne heille merkitsevät.

Lopuksi haluan kiittää kaikkia tutkimuksessa mukana olleita päiväkoteja ja niiden kasvattajia ja kaikkia niitä perheitä, jotka mahdollistivat tämän työn tekemisen. Erityinen kiitos kuuluu lapsille, joiden elämään olen päässyt kurkistamaan heidän kansioitaan lukiessani.

LÄHTEET

Hallintolaki. 434/2003

Hart, R. 1992. Children's participation: From tokenism to citizenship. UNICEF International Child Development Centre. Saatavissa:
http://web.gc.cuny.edu/che/cerg/documents/childrens_participation.pdf [viitattu 25.2.2012]

Heinimaa, E. 2004. Mitä näillä kaikilla dokumenteilla tehdään? Suomen Reggio Emilia Yhdistyksen kotisivut. Saatavissa: <http://www.reggioemilia.ws/> [viitattu 8.2.2012]

Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi – Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy.

Henkilötietolaki. 523/1999

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatus 90 Oy.

Hytönen, J. 2007. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. 1. painos. Helsinki: WSOY.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisia yhteisöinä. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus, s. 13.

Kankaanranta M. 1994. Kasvun kansio – Portfoliotoiminta Köpaksen päiväkodissa. Teoksessa: Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena, s. 65.

Kankaanranta M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta – Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.). 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Vastapaino.

Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro – Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Oy Edita Ab.

Karlsson, L. 2005. Sadutus – avain osallistavaan toimintakulttuuriin. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia – Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitkseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat – Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13311/9513924009.pdf?sequence=1> [viitattu 24.2.2012]

Kääriäinen, A., Leinonen, A. & Metsäranta H. 2006. Lastensuojelun dokumentointi – Opastusta ja ideoita käytäntöön. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.

Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista. 812/2000

Lastensuojelulaki. 417/2007

Leinonen, J. 2010. Lapsen osallisuuden mahdollistaminen päiväkodin toimintakulttuurissa – Tilastollinen tutkimus osallisuuden tasomallista. Pro Gradu tutkielma. Helsingin yliopisto. Saatavissa:

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23778/lapsenos.pdf?sequence=1> [viitattu 24.2.2012]

Lapsen oikeuksien yleissopimus, 1989. Yhdistyneet Kansakunnat (YK). Saatavissa: http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf [viitattu 23.2.2012]

Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa: Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena, s. 9.

Ojala, M. 2009. Varhaiskasvatuksen käytännön kehittäminen reflektion avulla. Teoksessa Mäkitalo, A-R., Ojala, M., Venninen, T. & Vilpas, B. (toim.) Löytöretkellä

omaan työhön. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris – instituutin julkaisusarja nro 22. Yliopistopaino, s. 27–36.

Oranen, M. 2007. Mitä mieltä!/? – Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä. Sosiaali- ja terveysministeriö Lastensuojelun kehittämisohjelman osahankkeen raportti. Saatavissa: <http://www.sosiaaliportti.fi/File/5a3129ac-bd59-46c7-b95f-379d04d1457c/Osallisuus-raportti%20Oranen.pdf> [viitattu 23.2.2012]

Puroila, A-M & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa Kirsti Karila, Jarmo Kinos & Jorma Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-Kustannus, s. 205-207.

Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus, s. 113–125.

Reunamo, J. 2007. Tasapainoinen varhaiskasvatus – Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. 1.painos. Helsinki: WSOY.

Rinaldi, C. 1993. The emergent curriculum and social constructivism. Teoksessa: Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (toim.) The Hundred Languages of Children, s. 105.

Rintakorpi, K. 2010. Lasten toiminnan dokumentointi varhaiskasvatuksessa. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/24870/lastento.pdf?sequence=1> [viitattu 15.2.2012]

Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa: Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä, s. 26–29.

Stenvall, E. & Seppälä U. 2008. Talo lapsia varten – Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris -instituutin työpapereita 2008:1

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731

Takala, S. 1994. Arviointi – Ongelma ja mahdollisuus. Teoksessa: Linnakylä, P., Poltari, P. & Takala, S. (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena, s. 5.

Tiira, K. 2000. Yhteistä kieltä etsimässä - Pienten lasten osallisuuden lisäämisestä vesiprojektissa. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto. Saatavissa:
http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Tutkimus/Kirsi_Tiiran_gradu.pdf [viitattu 21.2.2012]

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1. - 4. painos. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus ja kehittämiskeskus. Oppaita 56. 2. tarkastettu painos. Gummerus Kirjapaino Oy.

Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. ”Parasta on, kun yhteinen kokeminen siirtyy jaetuksi iloksi” – Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Tutkimusraportti. Socca - Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. Työpapereita 2010:3. Saatavissa:
http://www.socca.fi/files/627/Yhteinen_kokeminen_jaetuksi_iloksi_lapsen_osallisuus_paakaupunkiseudun_paivakodeissa_2010.pdf [viitattu 21.2.2012]

Vilkkä, H. 2007. Tutki ja mittaa. Helsinki: Tammi.

Virkki, P. 2007. Lapset laatua arvioimassa. Miten viisivuotiaat kokevat päivähoitoarjen? Teoksessa: Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) Lasten ja nuorten kunta, s. 28.

Hyvä päiväkodin johtaja,

13.12.2011

Olen kotkalainen sosiaalian opiskelija Jenni Okkeri Kymenlaakson ammattikorkeakoulusta. Tavoitteenani on sosionomin (AMK) tutkinto kasvatus- ja perhetyön suuntautumisvaihtoehdosta ja kelpoisuus myös lastentarhanopettajan tehtäviin. Teen opinnäytetyöni aiheesta dokumentointi ja kasvunkansiot Kotkan päivähoidossa. Työn toimeksiantaja on Kotkan kaupungin varhaiskasvatus.

Tarkoitukseni on tutkia, mitä kaikkea lasten kasvunkansiot pitävät sisällään. Tähän tarvitsenkin päiväkotinne apua. Toivon voivani toteuttaa aineiston keruun vuoden 2012 tammikuussa monissa eri päiväkodeissa Kotkan alueella, tutkimalla kasvunkansioiden sisältöä ja tekemällä muistiinpanot havainnoistani.

Lasten tai päiväkotien nimet eivät tule mukaan keräämääni aineistoon.

Kysyn toki etukäteen lasten huoltajilta luvan kansioden käyttöön.

Samalla haluaisin kysyä henkilökunnalta, onko heillä hyviksi koettuja käytäntöjä dokumentoinnin suhteen. Näin saisin samalla kerättyä hyviä käytäntöjä kaikkien yhteiseen käyttöön.

Tulisin mielelläni myös teidän päiväkotiinne tammikuun aikana keräämään tutkimusaineistoa yhdestä 4-5 vuotiaiden lasten ryhmästä. Jos teiltä liikenee pieni rauhallinen tila käyttöni aineiston keruun ajaksi, (n. yksi aamupäivä) ja voin vaivata henkilökuntaa yhden kysymyksen verran, koitan muuten aiheuttaa mahdollisimman vähän häiriötä talonne arkeen.

Valmistuttuani tutkimukseni on luettavissa myös Internetin kautta ammattikorkeakoulujen verkkokirjastossa osoitteessa www.theseus.fi.

Toivon että tutkimukseni voi auttaa kotkalaista päivähoitoa ja sen tekemää dokumentointityötä kehittymään edelleen.

Suuri kiitos jo etukäteen kaikille tutkimukseeni osallistuville päiväkodeille!

Jenni Okkeri, Kotka
Kymenlaakson ammattikorkeakoulu
jenni.okkeri@student.kyamk.fi
Puhelin: 050 343 6412

Hyvät vanhemmat,

9.1.2012

Olen sosiaali-alan opiskelija Jenni Okkeri Kymenlaakson ammattikorkeakoulusta. Suuntaudun opinnoissani lasten kanssa tehtävään työhön, esimerkiksi päivähoidossa. Opinnäytetyöni teen aiheesta lasten kasvunkansiot päiväkodissa. Teen työn yhteistyössä Kotkan kaupungin varhaiskasvatuksen ja useiden eri Kotkan päiväkotien kanssa.

Työni tarkoituksena on selvittää, millä tavalla kasvun kansioita tällä hetkellä käytetään: mitä kaikkea niihin kerätään muistoksi ja kuvaamaan lapsen kasvua ja oppimista, ja miten lapsen omat ajatukset pääsevät mukaan.

Tätä tietoa pystytään toivottavasti myöhemmin käyttämään hyödyksi, kun päiväkodeissa mietitään miten kansioita halutaan tulevaisuudessa koota.

Saadakseni laajan kuvan aiheesta tutkin suuren määrän kansioita, n. yli 100 kpl.

Tehdessäni tutkimusta luen läpi kansion yhteen kertaan päiväkodin tiloissa, ja merkitsen itselleni muistiin mitä erityyppisiä asioita siihen on kerätty. Tutkiessani kansiota en missään vaiheessa merkitse muistiin lapsenne tai päiväkodin nimeä, vaan kaikki keräämäni aineisto on täysin nimetöntä. Olen saanut luvan tutkimuksen tekemiseen Kotkan hyvinvointipalveluilta ja lapsenne päiväkodilta. Kun tutkimus on valmis, vuoden 2012 aikana, se on luettavissa myös Internetin kautta ammattikorkeakoulujen verkkokirjastossa osoitteessa www.theseus.fi.

Nyt pyydänkin teiltä lapsen vanhemmilta lupaa lukea lapsenne kasvunkansiota ja käyttää sen avulla keräämääni aineistoa opinnäytetyöni tekemiseen.

Ystävällisin terveisin Jenni Okkeri, jenni.okkeri@student.kyamk.fi

Lapsen nimi _____

Annan luvan lukea lapsen kansiota ☐

En anna lupaa lukea lapsen kansiota ☐

Kotkassa _____ 2012 _____

(huoltajan allekirjoitus)

LUOKITUSRUNKO

1 AIKUISEN TUOTTAMAA

1.1 ESITTELY

1.1.1 Portfolion kansilehti

1.1.2 Oman ryhmän esittelysivu, toimintakausi-välilehti

1.2 VALOKUVA

1.2.1 Kuva päivittäisestä toiminnasta

1.2.2 Kuva erityisestä toiminnasta (juhlat, retket, tavallisesta poikkeava ohjattu toiminta)

1.2.3 Lapsen syntymäpäivä

1.2.4 Kuva lapsen/ryhmän tekemistä töistä

1.2.5 Tarrakuvat

1.3 MUISTO

1.3.1 Pääsylippu, esite

1.3.2 Retken, tapahtuman tms. kuvaus

1.3.3 Diplomi, todistus, liikuntakortti

1.3.4 "Nimikortti" – laminoitu nimellä varustettu kuva

1.4 MUU AIKUISEN TUOTTAMA

1.4.1 Toimintakertomus

1.4.2 Laulun sanat

1.4.3 Loruja

1.4.4 Satu

1.4.5 Kuvaus yhdessä tehdystä asiasta

1.4.6 Ryhmän maskotti-tarina

1.4.7 Muu

2 LAPSEN TUOTTAMAA

2.1 KÄDENTYÖT

2.1.1 Askartelu

2.1.2 Piirustus tai maalaus

2.1.2.1 Ohjatusti tehty

2.1.2.1.1 Lapsen kommentteja kirjattu

2.1.2.2 Oma-aloitteisesti tehty

2.1.2.2.1 Lapsen kommentteja kirjattu

2.1.2.3 OMAKUVAT

2.1.2.3.1 Omakekuva

2.1.2.3.2 Oma käsi, jalka

2.1.2.3.3 Oma perhe

2.1.3 Värityskuva

2.1.4 Muu

2.2 LAPSEN KERTOMAA

2.2.1 Sadutus

2.2.2 Lapsen kertomus tapahtuneesta

2.2.3 Lapsen haastattelu

2.2.4 Muu

3 LAPSEN JA AIKUISEN YHDESSÄ TUOTTAMAA

3.1 TEHTÄVÄT

3.1.1 Harjoitustehtävä

3.1.2 Pyhäkoulutehtävä, kansainvälisyys-, liikennekasvatus

3.2 TUTKIMUS TAI PROJEKTI

3.2.1 Tutkittu jotakin aihetta

3.2.2 Luontohavaintoja

3.2.3 Omatekoinen lehti

3.2.4 Teemaviikon, -päivän, projektin dokumentointi

Taulukko 1: kansioissa olleet dokumentit

Päiväkoti	A	B	C	D	E	F	G	H	I	yhteensä
Kansioita	12	7	5	16	15	13	12	8	6	94

1.1.1.	3	8	5	8	1	13	12		4	54
1.1.2.	16	7	6	25	13	1	5	3	11	87
1.2.1.	64	2	5	147	21	42	17		26	324
1.2.2.	62	39	1	164	20	28	27	2	19	362
1.2.3.	7	2	1	2	3	3	8		3	29
1.2.4.	1		2	2	5		5			15
1.2.5.	1			2	4		1			8
1.3.1.		1	2	9	2	6				20
1.3.2.	1		1	4	6	9	7		4	32
1.3.3.		3	4	6	1	5	2	4		25
1.3.4.	5	1	2	36	3	6	17		6	76
1.4.1.	7	20	2	16	2	10		1		58
1.4.2.	1			15	8	2			3	29
1.4.3.	1		2				5		8	16
1.4.4.	2									2
1.4.5.	3			3	5				4	15
1.4.6.	10			2			6			18
1.4.7.	1		1	4	1	14	1	2	5	29
2.1.1.	99	11	25	98	36	61	66	7	45	448
2.1.2.1.	66	18	9	47	26	76	41	33	34	350
2.1.2.1.1.	9	1	2	23	4	4	2	15	7	67
2.1.2.2.	48	8	22	60	20	105	53	39	54	409
2.1.2.2.1	6	3	5	37	16	18	10	7	21	123
2.1.2.3.1	11		2	20	3	10	12	8	7	73
2.1.2.3.2	5	7	5	11	7	14	10		2	61
2.1.2.3.3.	1	1		10		4		8	2	26
2.1.3.	36	1	19	151	7	44	31	10	116	415
2.1.4.				3						3
2.2.1.				16	2			3	6	27
2.2.2.	1			7	4	2				14
2.2.3.		3	1	5	7				7	23
2.2.4.				2	1				1	4
3.1.1.	9		22	101	12	28	4	1	39	216
3.1.2.	3	2	5	23	15		14			62
3.2.1.	17			28	2			7	5	59
3.2.2.			4	5						9
3.2.3.				8						8
3.2.4.	3			22	9		24			58
yhteensä	499	138	155	1122	266	505	380	150	439	3654